



Facultad de Ciencias de la Educación

Trabajo de
Fin de Grado

Pautas de intervención
psicoeducativa en
educación emocional
para alumnos de
educación infantil: una
revisión

Raquel Santiago de Paz

Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil

Julio 2017

Trabajo de Fin de Grado presentado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela para la obtención del Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil

Pautas de intervención psicoeducativa
en educación emocional para alumnos
de educación infantil: una revisión

Pautas de intervención psicoeducativa
en educación emocional para alumnos
de educación infantil: unha revisión

Psychoeducational intervention
guidelines in emotional education for
preschool students: a review

Índice

Resumen/Resumo/Abstract

Palabras clave

1. Introducción y justificación	1
2. Las emociones	3
2.1. Concepto.....	3
2.2. Clasificación de las emociones.....	4
2.3. Desarrollo emocional	6
3. Educación emocional en las aulas de educación infantil	8
3.1. Educación emocional: concepto	8
3.2. Programas de educación emocional en educación infantil.....	9
3.3. Metodología.....	16
3.4. Resultados de la revisión	17
4. Conclusiones	29
5. Referencias bibliográficas.....	32
ANEXOS	41

Resumen

La Educación Emocional es un proceso educativo que debe estar presente de forma continua a lo largo de toda la vida. Un desarrollo emocional adecuado permite hacer frente a diferentes situaciones y conflictos que puedan darse en la vida de los niños y adultos, favorece el desarrollo integral y el logro del bienestar social y emocional, y previene la aparición de dificultades, incluyendo las académicas. La importancia vital de educar en habilidades socioemocionales, y la relevancia de las primeras etapas educativas en el desarrollo emocional, plantea la necesidad de dotar a los docentes de educación infantil de herramientas útiles para prestar una atención psicoeducativa adecuada a su alumnado. El objetivo de este trabajo fue realizar una revisión bibliográfica de los programas de educación emocional aplicados en aulas de Educación Infantil. Se seleccionaron 13 trabajos que emplearon ensayos controlados aleatorizados para evaluar la eficacia de programas dirigidos a alumnado de entre 2 y 6 años, aplicados por los maestros en las aulas, manualizados, con una duración de 10 semanas a 9 meses. Los resultados obtenidos son alentadores, encontrándose mejorías en la identificación, comprensión, expresión y regulación de las emociones, el comportamiento social positivo y la resolución de problemas.

Palabras clave: educación emocional, educación infantil, desarrollo emocional, programa psicoeducativo, intervención psicoeducativa.

Resumo

A Educación Emocional é un proceso educativo que debe estar presente de forma continua ao longo de toda a vida. Un desenvolvemento adecuado permite facer fronte a diferentes situacións e conflitos que poidan darse na vida dos nenos e adultos, favorece o desenvolvemento integral e o logro do benestar social e emocional, e prevén a aparición de dificultades, incluíndo as académicas. A importancia vital de educar en habilidades socioemocionais, e a relevancia das primeiras etapas educativas no desenvolvemento emocional, prantexa a necesidade de dotar aos docentes de educación infantil de ferramentas útiles para prestar unha atención psicoeducativa adecuada ao seu alumnado. O obxectivo deste traballo foi realizar unha revisión bibliográfica dos programas de educación emocional aplicados nas aulas de Educación Infantil. Seleccionáronse 13 traballos que empregaron ensaios controlados aleatorizados para evaluar a eficacia de programas

dirixidos a alumnado de entre 2 e 6 anos, aplicados polos Mestres nas aulas, manualizados, cunha duración de 10 semanas a 9 meses. Os resultados obtidos son alentadores, atopándose melloras na identificación, comprensión, expresión e regulación das emocións, o comportamento social positivo e a resolución de problemas.

Palabras clave: educación emocional, educación infantil, desenvolvemento emocional, programa psicoeducativo, intervención psicoeducativa.

Abstract

Emotional education is an educational process which should be present continuously during the whole life. A proper emotional development allows to cope with different situations and conflicts that may occur in the lives of children and adults, it promotes an integral development and the achievement of social and emotional well-being, and it prevents difficulties, including academic difficulties. The vital importance of educating in social and emotional skills and the relevance of early educational stages in emotional development, raise the need to providing preschool teachers with effective tools for providing appropriate psychoeducational attention to these students. The aim of this work was to conduct a literature review of the emotional education programs which have been implemented in preschool classrooms. 13 studies were selected, which conducted randomized controlled trials to evaluate the efficacy of programs aimed at children 2 to 6 years old, implemented by teachers in the classrooms, manualized, with a duration from 10 weeks to 9 months. The results are encouraging, showing improvements in the identification, understanding, expression and regulation of emotions, positive social behaviour and problem solving.

Key words: emotional education, preschool, emotional development, psychoeducational program, psychoeducational intervention.

1. Introducción y justificación

Las emociones juegan un papel esencial en nuestras vidas y constituyen una parte fundamental de los seres humanos. Continuamente experimentamos emociones, y éstas se encuentran integradas dentro de las funciones mentales y presentes en todos los procesos que se llevan a cabo de forma consciente. Afectan a la vida diaria, interactúan con el pensamiento y conducen los comportamientos individuales, además de dar forma a las relaciones sociales (Salah, 2006, citado en Durmuşoğlu y Deniz, 2010). Los déficits en el desarrollo emocional y social y la falta de conocimiento y regulación de las emociones suponen uno de los principales factores de riesgo de problemas de conducta y comportamientos anormales de internalización en los niños a edades muy tempranas, tales como hiperactividad, agresividad, oposición, ansiedad, retirada e infelicidad. Algunos de estos problemas pueden ser de carácter transitorio, otros pueden convertirse en estables y tener consecuencias negativas a largo plazo en la vida de los niños, desembocando en trastornos mentales, violencia y delincuencia (Schell, Albers, Kries, Hillenbrand y Hennemann, 2015). Esta carencia de habilidades emocionales tiene además una estrecha relación con el rendimiento en la escuela y deriva en peores habilidades académicas que pueden dar lugar a problemas académicos y un posible fracaso escolar (Raver, Garner, Smith y Donald, 2007; Trentacosta y Fine, 2010).

El desarrollo de las habilidades emocionales en los niños tiene por tanto una importancia vital (Trentacosta, Izard, Carroll y Fine, 2006) y la fase más importante en el desarrollo de las mismas comienza en la educación infantil, entre los 4 y los 8 años de edad. Este periodo constituye el mejor momento para aprender a identificar pistas emocionales, causas y efectos de los comportamientos emocionales (Berk, 1994) y para iniciar el autocontrol y la gestión de las emociones (Santrock, 1997). Además, en esta etapa las emociones se convierten en signos sociales que juegan un papel muy importante en las relaciones con los demás. El desarrollo de las habilidades sociales y emocionales ayuda a que los niños se sientan más seguros y competentes en sus relaciones, a que construyan amistades, resuelvan conflictos, persistan ante las frustraciones y manejen sus emociones (Parlakian, 2003).

El aumento de la frecuencia con que los niños pequeños tienen problemas emocionales y conductuales en el ámbito escolar ha generado un interés creciente desde la psicología y la

educación en proporcionar intervenciones para los niños en los primeros años con el principal objetivo de fomentar la competencia social y emocional (Dunlap et al., 2006; National Research Council and Institute of Medicine, 2009). Se han llevado a cabo numerosos estudios acerca de programas psicoeducativos diseñados e implementados en aulas de educación infantil para el desarrollo emocional y la prevención de problemas emocionales y de comportamiento (p.ej., Izard et al., 2008; Nix, Bierman, Domitrovich y Gill, 2013), que han encontrado resultados positivos.

Pese a la existencia de estos trabajos, y la existencia de revisiones de estudios de prevención la infancia en general (p.ej., Nelson, Westhues y McLeod, 2003) se han hecho pocos trabajos de revisión que analicen específicamente estas intervenciones de educación emocional y los resultados de las mismas dentro de las aulas de educación infantil. Prevalecen aquellos estudios y revisiones de programas para la intervención sobre carencias, trastornos, dificultades o problemas en los niños que influyen en el desarrollo de los mismos. El objetivo de este trabajo fue realizar una revisión bibliográfica de los programas de educación emocional que se han aplicado en aulas de Educación Infantil.

El trabajo sigue la Modalidad 1, Trabajo de iniciación a la investigación documental. En él se procederá a la realización de una revisión mediante un análisis bibliográfico sobre programas psicoeducativos de educación emocional implantados en aulas de educación infantil, sus principales características, contenidos y resultados. Con la realización de este Trabajo de Fin de Grado se pretende alcanzar una serie de competencias generales relacionadas con la profesión de maestro/a de educación infantil, unas competencias básicas, y otras competencias, que se recogen en la Tabla 1 (Ver Anexo I).

El trabajo está dividido en 8 apartados: En el apartado de *Introducción* se abordan aspectos generales sobre las emociones, las habilidades sociales y emocionales y la educación emocional, haciendo hincapié en su importancia y en los problemas que pueden derivar de su carencia. Se exponen también la modalidad del trabajo, objetivo y competencias del mismo. El segundo apartado, *Las emociones*, explica el concepto de emoción y la clasificación de la misma, junto al desarrollo emocional desde el nacimiento hasta el fin de la etapa de educación infantil. En el tercer apartado *Educación emocional: concepto* se define este término. En el cuarto, *Programas de educación emocional en educación infantil* se analizan los contenidos de los programas psicoeducativos de educación

emocional más empleados en esta etapa. En el quinto apartado, *Metodología*, se explica cómo se realizó la revisión bibliográfica sobre programas psicoeducativos, las bases de datos consultadas, los términos de búsqueda, los criterios de inclusión y exclusión de estudios y el total de estudios examinados, de artículos leídos en su totalidad y la muestra final de artículos incluidos en la revisión para su análisis. En el sexto apartado, *Resultados de la revisión*, se exponen de forma resumida los análisis de cada uno de los artículos seleccionados para la revisión con su correspondiente programa psicoeducativo. En ellos se detalla el objetivo del estudio, la muestra empleada, la metodología de la intervención y los principales resultados. En el séptimo apartado, *Conclusiones*, se realiza un análisis y conclusión final sobre la revisión y el trabajo realizado para la misma. El octavo y último apartado recoge todas las *Referencias bibliográficas* consultadas para la realización de este trabajo.

2. Las emociones

2.1. Concepto

Actualmente no existe una definición que recoja todas las dimensiones de este fenómeno, o que sea aceptada universalmente. Distintos autores han propuesto definiciones de este concepto, que incluyen diversos componentes. Según Goleman (1995) “el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (p. 418). De acuerdo con este autor, todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino *movere* (que significa «moverse») más el prefijo «e-», significando algo así como «movimiento hacia» sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción.

Zaccagnini (2008) define la emoción como “Una compleja combinación de procesos corporales, perceptivos y aptitudinales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, o mezclas de esos elementos, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas” (p. 48).

Bisquerra (2000) a su vez se refiere al concepto emoción como: “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta

organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno (p.61). Su intensidad dependerá de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre como la información afecta a nuestro bienestar, los conocimientos previos, creencias, objetivos personales y percepción del ambiente” (p. 63).

Las emociones están constituidas por tres tipos de componentes, el fisiológico o neurofisiológico, el comportamental o expresivo y el cognitivo (Reina y Sánchez, 2014). El componente fisiológico se manifiesta en reacciones involuntarias como la sudoración, el aumento del ritmo cardíaco, la respiración y el sonrojo. El componente conductual o expresivo es la manera en la que se muestran las emociones que se están experimentando, son reacciones involuntarias pero que pueden llegar a controlarse y disimularse. Este componente puede manifestarse en forma de gestos, expresiones faciales o acciones. El componente cognitivo hace referencia a cómo se viven y se identifican de forma consciente las emociones, permite calificarlas y darles un nombre.

2.2. Clasificación de las emociones

Existen muchos trabajos acerca de cómo se estructuran y clasifican las emociones. Clasificar las emociones sigue siendo un tema vigente, porque ninguna clasificación es aceptada de forma unánime y todas son susceptibles a críticas. Según el criterio de clasificación de los diferentes investigadores se pueden producir jerarquías muy diferentes.

Para abordar la clasificación de las emociones es necesario tener en cuenta tres dimensiones de toda emoción (Bisquerra, 2009):

- La especificidad es la dimensión cualitativa, permite poner nombre a las emociones y puede provocar un estado negativo o positivo. Esta dimensión permite asociar las emociones que son similares (ira, rabia, cólera).
- La intensidad es la fuerza con la que se experimenta una emoción, va de muy leve a muy intensa. Constituye la dimensión cuantitativa de las emociones y permite distinguir emociones que son de la misma familia (melancolía, tristeza).
- La temporalidad, el tiempo que dura y se prolonga una emoción o estado emocional. Cuando se habla de emoción aguda se refiere a un estado emocional con una duración muy corta. Si esta emoción perdura un periodo de tiempo más largo se habla de estado de ánimo que está relacionado con las experiencias vividas. Si éste es persistente a lo largo del tiempo se denomina rasgo de personalidad, como característica de una persona

y la tendencia a comportarse de una determinada manera, lo que facilita la aparición de un estado emocional (Bisquerra, 2008).

La mayoría de los autores afirman que en función de la valoración de los estímulos que provocan las reacciones emocionales, las emociones se clasifican en un eje que va del placer al displacer, y que permite distinguir por tanto emociones positivas y negativas (Lazarus, 1991). Las emociones positivas son experimentadas cuando se consigue un objetivo. Son emociones agradables, que se manifiestan con el bienestar y el disfrute (felicidad, alegría, alivio...). En cambio, las emociones negativas son desagradables, se producen por una pérdida, frustración, amenaza o el resultado desfavorable ante un objetivo (ira, miedo, culpa, vergüenza, celos...). De acuerdo con la "ley de la asimetría hedónica" (Frijda, 1988), las emociones negativas son más duraderas que las positivas. Dentro de este eje que va de lo positivo a lo negativo, las emociones pueden encontrarse en una posición intermedia en el continuo, si no son interpretadas de manera clara como positivas o negativas por el sujeto que las experimenta; esto incluiría las emociones ambiguas, problemáticas o borderline (Lazarus, 1991) o neutras (Fernández-Abascal, 1997).

Siguiendo el modelo de Plutchik (1958), las emociones también pueden clasificarse en básicas o primarias y complejas o secundarias. Este modelo afirma que las emociones son reacciones que surgen para la adaptación al medio y están estructuradas como polos opuestos. Existen ocho emociones primarias (aceptación, aversión, alegría, tristeza, miedo, ira, anticipación y sorpresa), y la combinación de éstas da lugar a las secundarias.

Las emociones básicas, puras, primarias o elementales, son innatas, están programadas biológicamente, lo que permite la adaptación al medio y son universales. Incluyen felicidad, tristeza, disgusto, miedo, sorpresa e ira (Goleman, 1995).

Las emociones complejas, secundarias o derivadas, surgen a partir de las primarias y tienen una connotación social, derivada de la experiencia y el aprendizaje. Estas emociones son autoconscientes, tienen que ver con el daño y el refuerzo de nuestro yo y a la vez son autoevaluativas, porque implican la comprensión de uno mismo y de unas normas y reglas que permiten la evaluación de la propia conducta.

2.3. Desarrollo emocional

Los cambios que se producen en el sistema emocional desde que nacemos están relacionados estrechamente con el resto de los procesos de desarrollo y deben ser entendidos dentro de un contexto de interacciones y relaciones (Ortiz, 2001). Las respuestas emocionales guían y organizan la conducta y nos ayudan a comunicarnos con el mundo que nos rodea cuando somos pequeños. Con ellas damos información sobre cómo nos sentimos interiormente y llamamos la atención de las personas. Desde el principio las emociones básicas del bebé regularán las conductas y los actos de los adultos. El desarrollo emocional es un proceso individual y transaccional, las acciones de los niños y niñas influyen y son influidas por las acciones de los que les rodean, las características de éstos y de sus cuidadores durante la infancia. Se trata también de un proceso de construcción social (Ríos y Vallejo, 2011).

Cuando un bebé expresa emociones no significa que pueda identificarlas y comprenderlas. Durante los primeros meses el bebé muestra su bienestar o malestar a través de ellas. La alegría, la sorpresa, la tristeza, la ira y el miedo son manifestaciones emocionales que aparecen en los primeros meses de vida mediante expresiones faciales. Estas expresiones emocionales van aumentando en rapidez y duración y se hacen más selectivas en las relaciones con los demás (Hidalgo y Palacios, 1999), llegando a percibir e identificar sus propias emociones y empezando a ser consciente de sí mismo. A los 3 meses los bebés tienen una ligera capacidad para detectar el significado de las emociones que expresan las personas de su alrededor, que servirá como base para la empatía en el segundo año de vida. Entre el cuarto y el séptimo mes los bebés empiezan a asociar el significado de las emociones con las expresiones faciales y comienzan a responder de forma apropiada ante ellas (Ortiz, 2001).

Entre los 8 y los 10 meses aparece la referencia social y con ella la capacidad de analizar, comprender y organizar las emociones. La experiencia emocional se organiza en torno a la figura de apego, que se convierte en la base de su seguridad y de refugio. Además, los niños actuarán de una forma u otra ante lo desconocido en función de la información emocional que les proporcionen sus figuras de apego y adaptarán su conducta al medio externo. A finales del primer año o inicios del segundo, el niño comienza a mostrar comportamientos y actitudes que le ayudan a regular sus propias emociones, y aparece el autocontrol, que se irá

afianzando con los años (Benítez y Fernández, 2010). Las relaciones con los demás y las normas sociales irán ayudando a la autorregulación de las emociones.

La etapa entre el segundo y el tercer año de vida es muy importante en el desarrollo emocional. Es en este momento cuando aumentan las competencias infantiles de forma significativa y se produce el desarrollo del yo y la conciencia de sí mismo, que permite tener conciencia sobre los propios estados y expresiones emocionales (Lewis, 1987). Esto provoca que aparezcan las emociones autoconscientes y sociomorales (vergüenza, orgullo, culpa) en las cuales diferentes factores socioafectivos, las referencias sociales y la cultura juegan un gran papel. El desarrollo cognitivo y del lenguaje produce un cambio y transformación en las relaciones interpersonales y en las experiencias emocionales en los niños y niñas. El lenguaje actúa como facilitador de las emociones (Ortiz, 2001) y permite una mejor manifestación y conocimiento de sus propias emociones y estados emocionales. La comprensión de los mensajes verbales permite una mayor diferenciación de las emociones, así como la adquisición de nuevos términos para definir sus estados internos (Ríos y Vallejo, 2011). En este periodo se desarrolla la empatía, una respuesta universal con base biológica (Hoffman, 1981), que actúa como intermediaria en las relaciones interpersonales y precursora de la conducta prosocial. El juego simbólico aparece también a estas edades y facilita el desarrollo emocional y ayuda en la comprensión de las emociones propias y ajenas (Harris, 1989).

A partir de los 3 años comienzan las interacciones con los iguales, que ejercen una gran influencia en el desarrollo emocional (Ortiz, 2001). A los 3-4 años los niños y niñas son capaces de explicar y hacer evaluaciones sobre situaciones en las cuales están presentes las emociones. A los 6 años se produce una evolución y se consigue una mayor autorregulación emocional y conocen la posibilidad de disimular y ocultar las emociones (Harris, 1989). A esta edad los niños comprenden que la emoción precisa de una evaluación subjetiva y que está influenciada por las creencias.

Como en la mayoría de los aspectos psicopedagógicos, en el desarrollo de las emociones hay que tener en cuenta las diferencias individuales. La herencia y el ambiente son las dos fuentes principales de estas diferencias y la interacción de esas dos es lo que configura las experiencias relacionadas con las emociones de los individuos. La herencia se manifiesta en el temperamento de las personas por la producción de unos esquemas de comportamiento emocional que se van configurando y que constituirán las diferencias entre los individuos.

Las formas de respuesta emocional están basadas en dichos esquemas, que se interpretan como rasgos de personalidad en la vida adulta. Existen ciertos aspectos emocionales que tienen las condiciones necesarias para transmitirse de padres a hijos (Bisquerra, 2000). Asimismo, la cultura, la sociedad y el ambiente influyen de manera importante en el desarrollo emocional. Existe por tanto una socialización de las emociones. Este hecho se inicia en la infancia y se va haciendo más complejo cuando se adquiere el lenguaje y un pensamiento más abstracto. Las relaciones e interacciones de los sujetos con el ambiente durante los primeros años de vida de un niño o niña serán decisivas para la seguridad, ambivalencia o evitación (Oatley y Jenkins, 1996) en la forma en que se relacionarán con otros en el futuro.

3. Educación emocional en las aulas de educación infantil

3.1. Educación emocional: concepto

Bisquerra (2000) define la educación emocional como “Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p. 243).

La educación emocional es una forma de prevención primaria que pretende disminuir la vulnerabilidad de una persona a alteraciones concretas o prevenir que estas ocurran. Se trata de enseñar competencias básicas para la vida, y lograr el desarrollo de la personalidad integral de los individuos, donde entran en juego el desarrollo de la inteligencia y la aplicación de la misma a situaciones de la vida. En la educación emocional debe promoverse actitudes positivas ante la vida. “La educación emocional se propone la promoción de una juventud emocionalmente inteligente” (Bisquerra, 2008. p.166). La escuela debe proporcionar a los niños y niñas conocimientos, herramientas y estrategias para su completo desarrollo cognitivo pero también personal, moral y social. Los niños y niñas necesitan desarrollar competencias emocionales que les permitan enfrentarse ante las circunstancias y situaciones adversas que puedan vivir en la vida adulta, de forma que se pueda minimizar su impacto negativo.

3.2. Programas de educación emocional en educación infantil

Los programas de educación emocional más empleados en la investigación sobre la intervención psicoeducativa en educación infantil incluyen:

- **Promoción de una estrategia de pensamiento alternativa (Promoting Alternative Thinking Strategy, PATHS; Kusche y Greenberg, 1994; Domitrovich, Greenberg, Kusche y Cortes, 2005)**

Los objetivos principales del programa PATHS son desarrollar la conciencia y la comunicación de las propias emociones y las de los demás; enseñar estrategias para el autocontrol de la excitación y del comportamiento; desarrollar un buen autoconcepto y autoestima positiva; desarrollar habilidades para resolver problemas e incrementar la capacidad de comunicación, establecer relaciones positivas entre pares y crear un ambiente positivo en el aula que apoye el aprendizaje social y emocional.

El programa PATHS está formado por 120 lecciones que se adaptan al nivel educativo y al desarrollo de cada niño. Las temáticas que se abordan son las emociones y los sentimientos básicos, el autocontrol, la resolución de conflictos y la amistad, entre otros. El programa cuenta con materiales y métodos para facilitar y hacer más eficiente el aprendizaje de los niños, como las tarjetas de la emoción, que formalizan los nombres de las emociones, y marionetas. Este programa ofrece además formaciones de oportunidad, mediante las cuales el maestro anima a los niños a hablar sobre los efectos emocionales de un evento, para ayudarles a aprender habilidades permanentes, y la retroalimentación del profesor a los niños por sus reacciones positivas y negativas, así como la creación de un clima cálido. Los padres son informados sobre el programa, y se les presta apoyo para llevar a cabo actividades en el hogar. Además de las clases, los maestros generalizan los conceptos del plan de estudios a través de actividades de extensión (p.ej., juegos en grupo, proyectos de arte o libros) que se integran en los programas preescolares existentes (lengua y literatura, música o arte).

- **Head Start REDI (Research-Based, Developmentally-Informed; Bierman, Nix, Greenberg, Blair y Domitrovich, 2008)**

Programa de intervención que pretende la mejora en la adquisición preescolar de habilidades lingüísticas/emergentes de alfabetización y habilidades socio-emocionales que

serán fundamentales para el éxito posterior. El programa facilita la lectura diaria para fortalecer el lenguaje y las habilidades emergentes de alfabetización. Los profesores utilizan preguntas con guión y accesorios de juguete para mejorar la comprensión de narrativa, sintaxis gramatical y vocabulario. Cuenta con una serie de juegos de sonido que exponen a los niños a conceptos previos a la lectura como la escucha, la rima, la aliteración, los fonemas, las sílabas, las palabras y las oraciones a un ritmo apropiado para el desarrollo. A los maestros se les proporciona un conjunto de desarrollo-secuenciado de actividades prácticas y materiales de manualidades para diversas actividades que permitan el aprendizaje de las letras. Se implementan cuatro actividades de lectura dialógica, tres juegos de sonido y tres sesiones en el centro del alfabeto cada semana.

Este programa utiliza el curriculum PATHS (Domitrovich et al., 2005), para promover la competencia social, la regulación emocional (reconocer las emociones en uno mismo y los demás) y resolver problemas sociales (autocontrol y manejo de conflictos pacíficos y no agresivos). Se implementa una lección PATHS y una actividad de extensión cada semana.

➤ **Pre-K-Homa's de las escuelas públicas de Tulsa (Phillips, Gormley y Lowenstein, 2009)**

El programa Pre-K de las Escuelas públicas de Tulsa es un programa preescolar financiado por el Estado que sirve a niños y familias de bajos ingresos y ofrece una educación preescolar de alta calidad. Este programa está basado en la escuela y apoya de forma simultánea el contenido académico y las competencias socio-emocionales, permitiendo un desarrollo óptimo tanto socio y emocional como cognitivo. Tiene como objetivo que los niños participen en el aprendizaje, el desarrollo de habilidades de atención y autorregulación, la interacción efectiva con maestros y compañeros y conseguir independencia y autonomía en el aula. Utiliza una variedad de métodos y entornos y ofrece ambientes educativos de apoyo emocional. Pre- K pone énfasis además en la instrucción académica (práctica de letras y sonidos y matemáticas) facilitando la adaptación de los niños a los desafíos sociales de la escolarización e incluye actividades para el desarrollo de habilidades de pre lectura y pre escritura.

➤ **El Proyecto de Acción Comunitaria Head Start (CAP; U.S. Department of Health and Human Services, 2005)**

Es un programa que sigue las mismas pautas de calidad que los pre K y está orientado también a familias y niños de bajos ingresos, pero pone menos énfasis en la instrucción académica y se centra más en las habilidades socio-emocionales como el autocontrol, el razonamiento y la resolución de problemas. Ofrece para ello ambientes de apoyo emocional y social que permitan a los niños la participación en el proceso de aprender, el desarrollo de la comunicación, fomentando la escucha, la creatividad y la práctica de conductas sociales adecuadas y a su vez el aprendizaje sobre ellos mismos y el mundo que les rodea.

➤ **Lubo del espacio exterior! (Luboausdem All! - Vorschulalter"; Lubo from outer space!, preschool version; Hillenbrand, Hennemann y Heckler-Schell, 2009).**

Programa diseñado para promover el conocimiento, la expresión y la regulación de las emociones, enseñar estrategias para resolver problemas y promover las habilidades de toma de perspectiva y la construcción de las amistades de los niños. Se compone de 34 lecciones estructuradas, con una duración de 35-40 minutos. Las clases son impartidas por un maestro del aula supervisado por un trabajador del proyecto Lubo. La intervención dura 12 semanas y se pone en práctica 3 veces a la semana, en grupos pequeños de 9-14 niños. El programa se construye en torno a una historia sobre el "extraterrestre Lubo" (un títere de mano), que viaja a la Tierra para aprender acerca de los sentimientos y la amistad. Se utilizan métodos apropiados para la edad de los niños como juegos cooperativos y de rol, debates, tarjetas de imagen, métodos creativos, y un sistema de retroalimentación para apoyar el proceso de aprendizaje de una manera estimulante.

Los padres y los maestros reciben cartas mensuales de información explicando los conceptos clave que se les enseñará el próximo mes a los niños y que contienen sugerencias sobre cómo incorporar estos en la práctica diaria en casa o en el jardín de infancia. Además, ofrecen la oportunidad a los padres involucrados de recibir información detallada sobre el proceso de desarrollo social y emocional de los niños durante el período del estudio.

➤ **Programas de años increíbles para la capacitación de maestros y niños (Incredible Years Teacher and Child Training Programs; Escuela Dinosaurio; Webster-Stratton, 2000).**

Este programa se desarrolló originalmente para tratar a los niños, con edades entre los 3 y los 7 años, con trastorno oposicional o problemas de conducta de inicio temprano. Este

modelo de tratamiento basado en la clínica fue revisado y adaptado para que pudiera ser utilizado por los maestros como un modelo para la prevención temprana basada en la escuela. Los maestros deben participar en 4 días de formación centrada en las estrategias de gestión de la clase, como formas de desarrollar relaciones positivas con los estudiantes y sus padres, métodos de enseñanza proactiva, el uso eficaz de elogio y aliento, programas de incentivos para habilidades prosociales específicas, la creación de jerarquías de disciplina y planes individuales para niños con problemas de comportamiento.

El currículum de la escuela Dinosaurio fue diseñado para promover la competencia social de los niños, la autorregulación emocional (el compromiso con las actividades de clase, la persistencia, la resolución de problemas, control de la ira), y comportamiento en la escuela (a raíz de las instrucciones del maestro, la cooperación). Utiliza un formato de 30 horas de clase por año y tiene versiones en edad preescolar y primaria. El contenido se divide en 7 unidades: reglas de la escuela de aprendizaje, ¿cómo tener éxito en la escuela?, la educación emocional, empatía y toma de perspectiva, la solución de problemas interpersonales, el manejo de la ira, las habilidades sociales y las habilidades de comunicación. Las lecciones se imparten por lo menos 2 veces a la semana, 15/20 minutos en gran grupo, seguido de 20 minutos de actividades de habilidades prácticas en grupos pequeños.

Los maestros realizan las clases apropiadas para el desarrollo de los niños en sus aulas mediante la elección de viñetas recomendadas y actividades en grupos pequeños. Hay más de 300 actividades que se centran en las habilidades sociales y emocionales y cubren una amplia variedad de modalidades de enseñanza. El programa también se compone de más de 100 modelos de niños grabados en vídeo que demuestran habilidades sociales y estrategias de gestión de conflicto. Cuenta con materiales como marionetas, las actividades de tarea dinosaurio, imágenes y tarjetas de referencia para los no lectores y juegos para estimular la discusión en grupo, la cooperación y el desarrollo de habilidades.

➤ **¡Tú puedes hacerlo! Programa de Educación de la primera infancia (You Can Do It! Early Childhood Education Program; YCDI; Bernard, 2002, 2007)**

El Currículo de Aprendizaje Social y Emocional de YCDI está formado por lecciones estructuradas que contienen actividades que presentan las características emocionales, conductuales y actitudinales de la confianza, la persistencia, la organización y la resiliencia emocional. Las actividades incorporan las siguientes prácticas explícitas y directas de

instrucción: se definen las habilidades sociales y emocionales en términos de comportamientos concretos y observables que se describen, se modelan y se realizan juegos de roles, y se proporciona retroalimentación específica del comportamiento cuando los niños muestran una habilidad social o emocional. La enseñanza es explícita, hay que presentar el nuevo material en pequeños pasos, dar instrucciones claras y detalladas y explicaciones, proporcionar una práctica activa, hacer preguntas para comprobar su comprensión, guiar a los estudiantes durante la práctica inicial y continuar la práctica hasta que los estudiantes son independientes y confiados.

Los materiales que incluye el programa son: marionetas para explicar e ilustrar las ideas a los niños, cuatro canciones que contienen letras para apoyar lo que aprenden en las clases, varios carteles de colores de cada personaje (Connie confianza, Pete persistencia, Óscar organización y Ricky resiliencia) que ilustran cada uno de los aprendizajes sobre el carácter, los comportamientos relevantes y la autocharla positiva, y las buenas prácticas en el aula para el establecimiento de un entorno de aprendizaje social y emocional.

➤ **Modelo de la Pirámide (Pyramid Model for Promoting Young Children's Social-Emotional Competence; Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph y Strain, 2003; Hemmeter, Ostrosky y Fox, 2006)**

El modelo de la pirámide tiene como principal objetivo promover la competencia social-emocional y prevenir y tratar a niños pequeños con comportamientos desafiantes. El programa incluye tres niveles de práctica de intervención. La implementación de prácticas universales para apoyar el aprendizaje y el comportamiento social-emocional de todos los niños. Estas prácticas incluyen el juego, la participación en conversaciones de apoyo, la proporción de estímulos y retroalimentación y el diseño de actividades y de ambientes que promuevan su participación. Deben incluir reglas y expectativas de la enseñanza, proporcionar directrices claras y ser atractivas. Estas prácticas se centran en las interacciones, la identificación y gestión de las emociones y la resolución de problemas sociales. También se guía a los maestros para promover la participación de la familia y proporcionar información y apoyo a los familiares en el uso de estrategias que promuevan la competencia social y emocional de los niños. En el modelo de la pirámide, las prácticas de enseñanza socio-emocionales se implementan dentro de las rutinas y a través de las actividades en pequeño o gran grupo.

Las prácticas secundarias atienden las necesidades de niños en riesgo. En este nivel secundario se guía a los profesores a utilizar prácticas socio-emocionales explícitas para promover la adquisición, la fluidez, la generalización y mantenimiento de la habilidad. El último nivel del modelo son las prácticas terciarias que incluyen el uso de intervenciones intensivas individualizadas para hacer frente a una conducta desafiante persistente de un niño. En este nivel, los maestros son guiados para desarrollar, implementar y evaluar un plan individualizado de apoyo a la conducta a través del trabajo en equipo, la evaluación funcional y la toma de decisiones basadas en datos.

➤ **Perspicacias en el temperamento de los niños (INSIGHTS into Children's Temperament; O'Connor, Rodriguez, Cappella, Morris, y McClowry, 2012; O'Connor, Cappella, McCormick y McClowry, 2014)**

Es un programa basado en el temperamento que incluye contenido para padres, maestros y estudiantes. Permite reconocer que los niños tienen diferentes temperamentos, que cada temperamento es distinto y ayuda a aceptarlo y a ajustarse a ellos, respondiendo de forma adecuada, a la vez que mejora la empatía en maestros y padres. El objetivo principal del programa en los niños es regular sus reacciones emocionales, atencionales y conductuales, que aprendan a resolver problemas y que desarrollen competencias sociales.

El currículo estructurado incluye contenido didáctico y viñetas, folletos y actividades de grupo. La duración del programa es de 10 semanas, con lecciones de 45 minutos cada día. El programa incluye materiales curriculares (títeres, libros, tarjetas y viñetas grabadas en video). Trabajar con títeres facilita al maestro enseñar a los niños estrategias de autorregulación y también resolver dilemas hipotéticos usando un semáforo (rojo: reconocer un problema, amarillo: pensar y planificar, verde: probar)

➤ **Aprender a convivir (Justicia, Benítez, Fernández, Fernández y Pichardo, 2008).**

Programa de intervención temprana dirigido al desarrollo de la competencia social en niños de 3 años. Está dividido en 4 bloques de temas: las normas y su cumplimiento, los sentimientos y las emociones, las habilidades de comunicación, ayuda y cooperación y la resolución de problemas de forma transversal, en cada uno de los bloques. Cada bloque consta de 6 sesiones de trabajo que se agrupan en 3 unidades temáticas. Con una representación de marionetas se presentan las sesiones y los objetivos que se van a trabajar

en cada una, a su vez se plantea un problema o conflicto que debe ser solucionado por el alumnado. Cada sesión consta también de una actividad específica en gran grupo, pequeño grupo o de manera individual.

➤ **Programa de prevención basado en la emoción (Emotion-Based Prevention Program, EBP; Izard, Trentacosta, King y Mostow, 2004)**

Programa basado en la emoción para mejorar la competencia emocional y disminuir el comportamiento desafiante. Los materiales del programa incluyen dos manuales para profesores: uno presenta el marco conceptual y en otro vienen detalladas 20 lecciones, centradas en las emociones principales (alegría, tristeza, enojo y miedo). Todas las lecciones comienzan con una representación de marionetas por parte de maestros y asistentes en la que se refleja el contenido de cada lección. El resto de la lección consiste en juegos interactivos con las emociones y situaciones y eventos relacionados con ellas. Cada lección termina con la lectura interactiva de un libro de historias de emociones. Las lecciones contienen técnicas y estrategias específicas para regular las emociones en uno mismo y en los demás. Durante la lección se les ofrece a los niños la oportunidad de etiquetar o nombrar expresiones de emoción representadas en carteles, comparar las expresiones de diferentes emociones y las intensidades de cada emoción y dibujar las expresiones emocionales, para conseguir un aumento en las destrezas de reconocimiento y comprensión de expresiones emocionales y sentar las bases de la empatía.

➤ **El Segundo Paso (The Second Step Preschool/Kindergarten Kit; Committee for Children, 2002)**

Es un programa dirigido a niños con edades entre 4 y 6 años y tiene como objetivo el aprendizaje social y emocional universal y la intervención dirigida a niños con necesidades más intensas y comportamientos desafiantes en el aula. Implementado por profesores y familias, se aplica 4 veces a la semana en sesiones de 15 minutos (más cortas para los niños más pequeños). Cuenta con tarjetas de 25 lecciones con actividades específicas en cada una de ellas, pósters, marionetas, un CD de música, y fichas de cartón pequeñas con forma de corazón que pueden ser utilizadas como refuerzo. Las lecciones están enfocadas al trabajo de la empatía, el manejo de emociones y la resolución de problemas. Las tarjetas muestran

una foto en blanco y negro de niños y adultos étnicamente diversos en diferentes situaciones e incluyen guiones y puntos para ayudar al maestro con la lección.

➤ **Al's Pals: niños que toman decisiones saludables (Al's Pals: Kids Making Healthy Choices; Virginia Commonwealth University, 1990)**

El programa Al's Pals fue creado por maestros y administradores de educación infantil en Virginia y representa la aplicación sistemática de la investigación sobre la resiliencia a la práctica. Está diseñado para promover la competencia social y emocional en niños con edades entre 3 y 8 años, mejorar las habilidades de los maestros para crear ambientes de clase positivos y fomentar el desarrollo de comportamientos relacionados con la resiliencia. Los maestros de Al-Pals desempeñan un papel facilitador y de protección ayudando a fortalecer las habilidades personales y sociales de los niños. Los objetivos específicos de la intervención son que los niños sean capaces de entender y expresar los sentimientos adecuadamente, preocuparse por los demás, aceptar las diferencias, establecer y mantener relaciones sociales, evitar situaciones peligrosas e inseguras, tomar decisiones saludables, resolver problemas pacíficamente y hacer frente de manera segura y saludable a los problemas.

El programa consta de 46 lecciones, que incluyen actividades como debates sobre títeres, lluvia de ideas, juegos de rol, juegos creativos guiados y uso intencionado de música, libros, dibujos, obras de arte y movimiento. Las sesiones deben ser de 15/20 minutos. El kit del currículo proporciona materiales (3 marionetas, 12 canciones), da instrucciones claras (notas para el maestro, instrucciones narrativas y guiones de las marionetas) y métodos para la comunicación con los padres.

3.3. Metodología

Se realizó una revisión bibliográfica entre 1985 y 2017 en las bases de datos electrónicas DIALNET, ERIC y PsycINFO, sobre estudios que han analizado programas de educación emocional en educación infantil. Los términos de búsqueda fueron: educación emocional, intervención psicoeducativa y educación infantil, en español e inglés.

Los criterios para la selección de los estudios fueron los siguientes: (1) programas psicoeducativos; (2) dirigidos a alumnado de educación infantil; (3) aplicados por un maestro en el aula, al menos de forma parcial; (4) que utilizasen un diseño experimental (ensayo

controlado aleatorizado) con evaluaciones de al menos pretest y posttest. Se descartaron aquellos estudios que: (1) no analizasen programas de intervención psicoeducativa; (2) no fuesen aplicados por el maestro de educación infantil; o (3) utilizasen un diseño no experimental.

En total se examinaron 715 resúmenes en PsycINFO (N= 701), DIALNET (N=7) y ERIC (N=7). De los 58 artículos seleccionados para ser leídos en su totalidad, tras su lectura se excluyeron 45 por no cumplir algunos de los criterios de inclusión y exclusión, y 13 artículos fueron incluidos en esta revisión. Para una descripción más detallada, ver la Figura 1 (ver Anexo II).

3.4. Resultados de la revisión

En la tabla 2 (ver Anexo III) puede verse una lista ordenada de los estudios revisados, ordenados por orden alfabético de primer autor.

Ashdown y Bernard (2012) llevaron a cabo un estudio donde se investigó el efecto de un programa de habilidades de aprendizaje social y emocional ¡Tú puedes hacerlo! (YCDI; Bernard, 2002, 2007), sobre el desarrollo social y emocional, el bienestar y el rendimiento académico. La muestra consistió en 99 alumnos de preescolar (n=42) y de grado 1 (n=57), con edades entre 5 y 6 años, que asistían a una escuela católica en Melbourne (Australia). Una clase de preescolar y otra de grado 1 fueron asignadas aleatoriamente al grupo experimental, mientras que otras dos clases sirvieron como grupo de comparación (no intervención YCDI).

La competencia emocional y académica (nivel de lectura), las habilidades sociales y los problemas de conducta de los estudiantes fueron evaluadas a través de la Well-being Survey (Teacher Form-Early Year) (ACER; Bernard, Magnum y Urbach, 2009) y del Skills Rating System-Teacher Form (SSRS-T; Gresham y Elliot 1990). El grupo de intervención recibió lecciones estructuradas YCDI, impartidas por sus maestros durante un período de 10 semanas, 3 veces a la semana, apoyadas por una variedad de prácticas adicionales de enseñanza social y emocional. El grupo control no recibió ninguna intervención.

Los resultados indicaron la existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental (YCDI) y control (no intervención) y con respecto al pretest. YCDI tuvo un efecto positivo estadísticamente significativo sobre la competencia y bienestar socio-

emocional de los alumnos, una reducción en los comportamientos problemáticos (externalización, internalización e hiperactividad) y un aumento en el logro de la lectura para los estudiantes de grado 1. En el grupo control, también se produjeron cambios positivos y negativos, mostrando la clase de grado 1 (no intervención) un aumento en los comportamientos problemáticos y un descenso en las habilidades sociales totales con respecto al pretest, y la clase de preescolar una disminución en las conductas problemáticas, mientras sus niveles de habilidades sociales se mantuvieron entre el pretest y postest.

Domitrovich et al. (2007) evaluaron los resultados de un ensayo clínico aleatorio basado en PATHS (Kusche y Greenberg, 1994) en 20 aulas de 2 comunidades de Pennsylvania. La edad media de los niños era de 5 años. La muestra inicial contaba con 246 niños que fueron asignados a 10 aulas de intervención y 10 aulas de control. En el postest, hubo una tasa de deserción del 18%. Esto resultó en una muestra postest de 201 sujetos.

Los niños se evaluaron a partir de informes de maestros y padres sobre el comportamiento del niño que fueron recogidos al inicio y al final del año escolar (pre-test y post-test). Se evaluó el reconocimiento de los conceptos de emoción mediante el Kusche Emotional Inventory (KEI; Kusche, 1984); el conocimiento y la expresión de emociones mediante el Assessment of children's Emotions Scales (ACES; Schultz, Izard, Ackerman y Youngstrom, 2001); las respuestas de comportamiento a los problemas sociales comunes a través de Challenging Situations Task (CST; Denham, Bouril y Belouad, 1994); las habilidades sociales y problemas de conducta con Teacher-Report of Child: Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS; Merrell, 1996); las relaciones interpersonales y la regulación emocional con el Parent-report of Child: Head Start Competence Scale (HSCS; Domitrovich, Cortés, y Greenberg, 2001) y la capacidad verbal de los niños con el Peabody Picture Vocabulary Test-Third (PPVT-III; Dunn y Dunn, 1997). En las aulas del grupo de intervención se implementaron lecciones semanales y actividades de extensión por parte de los maestros durante un período de 9 meses. Las aulas del grupo control no recibieron ninguna intervención.

Tras la intervención, los niños del grupo experimental tenían mayor conocimiento emocional, poseían un mayor vocabulario de emoción receptivo y eran más precisos en la identificación de sentimientos en comparación con los del control. Gozaban de una mayor competencia social, con mayores niveles de interacción social y regulación emocional y

habilidades sociales en la posintervención. El efecto de la intervención fue más positivo para los niños con niveles medios más altos de habilidad verbal. No se observaron diferencias significativas entre los estudiantes de intervención y control en control inhibitorio, atención o resolución de problemas.

Gormley, Newmark, Phillips, Welti y Adelstein (2011) realizaron un estudio para examinar los efectos de los programas de educación infantil de Tulsa, Oklahoma pre-K-Homa's (Phillips et al., 2009) y Head Start¹ sobre los resultados sociales y emocionales en la entrada del jardín de infancia. El programa estaba enfocado a los niños matriculados en el programa pre-K de las Escuelas Públicas de Tulsa (TPS pre-K) o en el Proyecto de Acción Comunitaria (CAP) del programa Head Start del Condado de Tulsa durante el año previo al periodo escolar. La muestra incluyó 3166 estudiantes de educación infantil. 1703 fueron incluidos en el grupo de intervención (1.318 programa TPS pre-K; 363 en el programa de Tulsa County Head Start (CAP) y 1463 en el grupo de control (ninguna intervención).

Para analizar los efectos sobre el desarrollo socioemocional se utilizó la Escala de Ajustes para la Intervención Preescolar (ASPI; Lutz, Fantuzzo y McDermott, 2002) que evaluó la desobediencia, la agresividad, la búsqueda de la atención y la apatía. También se pidió a los maestros evaluar la atención de cada niño en una escala Likert de cuatro ítems, extraídos de la Escala de Competencia Instrumental para Niños Pequeños (Adler y Lange, 1997).

En la posintervención, los niños que participaron en el programa TPS pre-K mostraron menos timidez que los del grupo control y diferencias significativas en las cuatro áreas examinadas: desobediencia, agresividad, apatía y atención; y presentaron una reducción significativa en los problemas de comportamiento y mejoras en la interacción con el maestro con respecto a los niños del grupo de control. Por el contrario, los niños que participaron en el programa de CAP no difirieron de los compañeros que no asistieron a este programa en las variables de desobediencia, atención, agresividad y apatía, solamente se pudo observar una reducción significativa en la timidez para estos niños.

Hemmeter, Snyder, Fox y Algina (2016) realizaron un ensayo de eficacia para examinar los efectos de la aplicación del Modelo de la Pirámide (Pyramid Model for Promoting Young

¹Head Start es un programa del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos que ofrece servicios de educación temprana, sociales, de nutrición y de salud a niños, desde el nacimiento hasta los 5 años, y a familias de bajos ingresos. Están diseñados para favorecer el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y fomentar relaciones familiares estables (United States Department of Health and Human Services, 2005)

Children's Social-Emotional Competence; Fox et al., 2003; Hemmeter et al., 2006) para la promoción de la competencia social y emocional de maestros y niños de 3 y 4 años de edad en los estados de Tennessee y Florida. Utilizando un diseño controlado aleatorio, los participantes fueron asignados a un grupo experimental y una condición control. Los participantes fueron 40 profesores y 494 niños de preescolar. 20 maestros y 252 niños fueron asignados aleatoriamente al grupo experimental, y 20 maestros y 242 niños al grupo control.

Se evaluó el comportamiento y la competencia social y emocional de los niños con el Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF; Achenbach y Rescorla, 2000), las habilidades sociales y conductas problemáticas con el Sistema de Mejora de las Competencias Sociales (SSIS; Gresham y Elliott, 2008) y se recogió información adicional sobre los niños en alto riesgo de trastornos con el Focal Child Observation System (FCOS), elaborado ad hoc para este proyecto. Para recoger los datos sobre habilidades de interacción social se utilizó el Multiple Option Observation System for Experimental Studies (MOOSSES; Tapp, Wehby y Eliis., 1995). Para medir la fidelidad de las prácticas se utilizó el Teaching Pyramid Observation Tool (TPOT; Hemmeter, Fox y Snyder, 2008); y la organización de la clase, el apoyo a la instrucción y el emocional se evaluaron con el Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro, y Hamre, 2008). Los niños del grupo experimental recibieron la intervención por parte de sus maestros durante 5 meses. Los niños del grupo control no recibieron ninguna intervención.

No hubo diferencias estadísticamente significativas en habilidades sociales o problemas de comportamiento entre los niños de las dos condiciones en la preintervención. En la posintervención los niños en el grupo de intervención mostraron puntuaciones más altas en habilidades sociales y más bajas en problemas de comportamiento en comparación con los del grupo control. Los niños con riesgo elevado de trastornos del comportamiento del grupo de intervención tuvieron mejoras en sus habilidades de interacción social en relación con los niños del grupo de control, pero no se alcanzó una diferencia significativa.

Izard et al., (2008) examinaron los efectos del programa EBP (Izard et al., 2004) en los niños de Head Start ,tanto en una pequeña ciudad rural (Estudio 1) como en un entorno urbano (Estudio 2) en 2 condados en un estado medio del Atlántico en EEUU. Los participantes tenían entre 2 y 5 años. En ambos estudios, los centros Head Start fueron

asignados aleatoriamente al grupo experimental (EBP) y control (práctica habitual Head Start). En el estudio 1 (comunidad rural), participaron 16 aulas de 6 centros de Head Start (9 EBP; 7 práctica habitual Head Start), la muestra final incluyó 146 niños. En el estudio 2 (zona urbana) participaron 26 aulas (15 EBP; 11 control) de 6 centros del sistema Head Start urbano. La muestra final consistió en 177 niños.

Se recogieron datos sobre el vocabulario receptivo y la capacidad cognitiva de los niños con el PPVT-III (Dunn y Dunn, 1997); el conocimiento de la emoción (reconocimiento de las expresiones emocionales, producción de etiquetas de expresión, expresión verbal de las emociones y la articulación de las causas de la alegría, la tristeza, ira y el miedo), con el instrumento Emotion Matching Task (EMT; Izard, Haskins, Schultz, Trentacosta y King, 2003); la atención con Guide to the Assessment of Test Session Behavior (GATSB; Glutting y Oakland, 1991) las habilidades de regulación emocional con The Emotion Regulation Checklist (ERC; Shields y Cicchetti, 1997), la frecuencia de las expresiones emocionales con The Emotion Expression Ratings Scale (EERS; Izard, 2000). El comportamiento agresivo, ansioso y deprimido y los síntomas de externalización e internalización con el C-TRF (Achenbach y Rescorla, 2000) y la competencia social con The Preschool Competence Questionnaire (PCQ; Olson, 1984). Las medidas del niño utilizados en el estudio 2 fueron idénticas a los utilizados en el Estudio 1, pero en lugar de la PCQ, el estudio 2 utilizó el Inventario de Comportamiento Social Adaptable (ASBI; Hogan, Scott, y Bauer, 1992), omitiendo la escala de comportamiento disruptivo.

En ambos estudios, los niños en el grupo experimental recibieron EBP, que fue implementado por maestros, algunos autores del programa y asistentes de la investigación durante 20 semanas. El estudio 2 incorporó cambios, con respecto al estudio 1, para su uso en el sistema del centro de la ciudad (realizar un manual Curso de la Emoción más amigable e involucrar a maestros, programa más atractivo para los niños más pequeños). Estas adaptaciones no afectaron a la sustancia teórica o las primarias técnicas de EBP. Los niños del grupo control del estudio 1 no recibieron ninguna intervención y los del estudio 2 recibieron el programa I Can Problem Solve (ICPS; Shure, 1993).

Los resultados del estudio 1 mostraron que en comparación con la condición de control (práctica habitual Head Start), los niños que recibieron EBP tuvieron un incremento en el conocimiento y la regulación de las emociones (sólo los niños de 4 años) y una disminución

de las expresiones emocionales negativas, la agresión, el comportamiento ansioso/deprimido y las interacciones negativas con el adulto. En el Estudio 2, en comparación con el grupo control (ICPS), EBP condujo a un incremento en el conocimiento emocional (niños de 3 y 4 años), la regulación emocional, la expresión emocional positiva y la competencia social. En el Estudio 1, EBP fue más efectiva en la reducción de comportamiento de mala adaptación que en el aumento de comportamiento positivo o adaptativa, en cambio en el estudio 2 los efectos fueron relativamente más fuertes en el comportamiento social positivo. En el estudio 2, EBP no tuvo un efecto significativo sobre la expresión de las emociones negativas.

Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia (2015) analizaron los efectos del programa de intervención temprana Aprender a Convivir (Justicia et al., 2008) dirigido al desarrollo de la competencia social del alumnado de 3 años en Granada (España). El alumnado fue asignado a un grupo experimental ($n = 162$), en el que se implementó el programa Aprender a Convivir, y a un grupo control ($n = 151$) de no intervención.

Para evaluar las variables de competencia social y los problemas de conducta se utilizó la Escala de Observación en Educación Infantil (EOIE; Benítez et al., 2011) versión traducida y adaptada al español de Preschool and Kindergarten Behaviour Scale for Teachers and Caregivers (PKBS-2; Merrell 2002). Para medir los problemas de conducta se utilizó el Child Behaviour Checklist- Teacher Report Form (CBCL-TRF; Achenbach y Rescorla, 2000). El programa Aprender a Convivir se llevó a cabo durante 12 semanas en el grupo experimental y fue implementado por maestras e investigadoras del programa. El grupo de control no recibió ninguna intervención.

Los sujetos de ambos grupos partían de puntuaciones similares en la preintervención, pero en la posintervención se encontraron diferencias estadísticamente significativas en favor del grupo experimental, con respecto al control, en todas las variables de competencia social (cooperación, interacción, independencia social) y problemas de conducta (interiorizantes y exteriorizantes). Se hallaron diferencias por sexos. Las niñas alcanzaron puntuaciones más altas en competencia social y los niños en problemas de conducta.

Lynch, Geller y Schmidt (2004) analizaron la eficacia del programa Al's Pals: Kids Making Healthy Choices (Wingspan, 1999) sobre la resiliencia. Este trabajo analiza la intervención llevada a cabo en 1996-1997, en el programa Head Start en Michigan (EEUU). La edad media

de los participantes fue de 4 años. La muestra final incluyó a 399 niños de 37 aulas seleccionadas y asignadas al azar (18 aulas intervención, $n=218$); 19 aulas control, $n=181$).

Se evaluaron las habilidades sociales y las conductas problemáticas de los niños mediante la Escala de Evaluación de Comportamiento del Niño-30 (Child Behavior Rating Scale-30, CBRS-30; Virginia Commonwealth University Intellectual Property Foundation, 1997), y el Teacher Report of Child Coping (Eisenberg et al., 1993) y la participación, cooperación, interacción e independencia social con Preschool And Kindergarten Behavior Scale (PKBS, Merrell, 1994). El grupo de intervención recibió el programa Al's Pals, fue aplicado por los maestros del aula, que a su vez recibieron una formación por asistentes de instrucción. El programa fue implementado durante 23 semanas con sesiones de 15-20 minutos. El grupo control recibió su práctica.

En la preintervención no hubo diferencias entre las clases de control y de intervención. Las aulas que recibieron la intervención Al's Pals mostraron cambios positivos significativos de pre a postest y con respecto al grupo control en habilidades prosociales (competencia socioemocional e independencia social) y habilidades positivas de afrontamiento, suprimiendo el desarrollo de comportamientos antisociales y agresivos. Por el contrario, en el grupo control no se encontraron cambios significativos en las habilidades prosociales, pero sí (en la dirección equivocada) en los comportamientos. Los niños recibieron calificaciones CBRS más bajas que las niñas tanto en el pre-test como en el post-test.

McCormick, O'Connor, Cappella, y McClowry (2015) realizaron un estudio en el que se investigó la eficacia de una intervención de aprendizaje social-emocional basada en el temperamento que incluyó a maestros, padres, y programas de clases (INSIGHTS into Children's Temperament; O'Connor et al., 2012; O'Connor et al., 2014) en 22 escuelas de preescolar y primer grado de barrios de bajos ingresos. La edad de los participantes fue de 5 años. La muestra del estudio consistió en 435 estudiantes, de los cuales 225 fueron incluidos en el grupo experimental (intervención INSIGHTS) y los otros 210 en el grupo de control (programa de lectura complementaria). 57 maestros participaron en el programa INSIGHTS; los 65 restantes se inscribieron en el grupo control.

Los instrumentos de evaluación empleados fueron el Inventario de Temperamento en edad escolar (School-aged Temperament Inventory, SATI; McClowry, 2002), que se utilizó para medir el temperamento del niño. Las conductas disruptivas se midieron con Sutter

Eyberg Student Behavior Inventory (SESBI; Eyberg y Pincus, 1999). La Observación del Comportamiento de los Estudiantes en las Escuelas (Behavioral Observation of Students in Schools, BOSS; Shapiro, 2004) se utilizó para evaluar las conductas, compromiso y participación de los niños durante las actividades. Los niños del grupo experimental recibieron la intervención INSIGHTS durante 10 semanas por parte de los maestros y personal del programa. El grupo control recibió un programa de lectura complementaria con recursos adicionales de alfabetización. Se recogieron datos antes y después de la intervención y en el seguimiento 5 meses después del programa. 16% de la muestra de estudio (34 INSIGHTS; 35 grupo control) fueron identificados como de alto riesgo.

Las pruebas revelaron una diferencia significativa en el logro de la lectura entre el grupo de intervención y el grupo de control al inicio del estudio. En la posintervención, los estudiantes con más riesgo tuvieron más probabilidades de beneficiarse del programa, evidenciando reducciones mayores en las conductas disruptivas y un aumento en el compromiso con la tarea con respecto a sus compañeros del grupo de control. Los efectos de la intervención para los niños con temperamentos de alto riesgo fueron parcialmente mediados a través de mejoras en sus relaciones con sus maestros.

Nix et al. (2013) desarrollaron un estudio sobre los efectos que tuvo la intervención Head Start REDI en comparación con la práctica habitual de Head Start en 44 aulas de 25 centros de varios condados, la mayoría de ellos rurales, de Pennsylvania. La edad de los participantes fue de 4 años. La muestra del estudio consistió en 356 niños que fueron asignados al azar en un grupo experimental (intervención Head Start REDI) y un grupo de control (práctica Head Start habitual).

Se evaluaron las habilidades socio – emocionales como la comprensión de la emoción de los preescolares con la Evaluación de las habilidades de la emoción de los niños (Assessment of Children's Emotion Skills; Schultz, Izard y Bear, 2004) y con el Cuestionario de Reconocimiento de la Emoción (Emotion Recognition Questionnaire; Ribordy, Camras, Stafani y Spacarelli, 1988), la capacidad para resolver problemas sociales con la Tarea de situaciones Desafiantes (Challenging Situations Task; Denham et al., 1994) y los problemas de conducta y la regulación emocional con la Escala de la Competencia Social (Social Competence Scale; Conduct Problems Prevention Research Group, 1995). También fueron evaluadas las destrezas lingüísticas, como el vocabulario, con la Prueba de Vocabulario

Expresiva de una Imagen (Expressive One-Word Picture Vocabulary Test; Brownell, 2000), las habilidades de alfabetización emergente con la Prueba de instrucción temprana de preescolar (Test of Preschool Early Literacy; Topel; Lonigan, Wagner, Torgesen y Rashotte, 2007), el logro de lectura con una subescala de Print Knowledge (Lonigan et al., 2007), la Prueba de la Eficiencia en la Lectura de Palabras (Test of Word Reading Efficiency; Torgesen, Wagner y Rashotte, 1999) y las pruebas Woodcock-Johnson Tests of Achievement III – R (Woodcock, McGrew y Mather, 2001) y el aprendizaje de los niños en la escuela con el Cuestionario de Preparación para la escuela (ADHD, Rating Scale; DuPaul, 1991).

Para mejorar el desarrollo socio-emocional de los niños, REDI implementó una adaptación del currículo de Preescolar PATHS (Domitrovich et al., 2005, durante 1 curso escolar por los maestros del aula y los asistentes de investigación. Con respecto al ámbito socio-emocional se llevó a cabo una lección PATHS y una actividad de extensión cada semana. El programa Head Start REDI (Research-Based, Developmentally-Informed; Bierman et al., 2008) fue diseñado para complementar y fortalecer el impacto de los programas de Head Start en los dominios de habilidades lingüísticas y lectoras y las competencias socio-emocionales.

Las evaluaciones iniciales no revelaron diferencias basales estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el control. Los resultados tras la intervención confirmaron que los niños del grupo experimental, en relación a la pre-evaluación y al grupo de control, experimentaron un mayor crecimiento en el vocabulario, la alfabetización emergente, la comprensión de emociones, la competencia de resolución de problemas sociales y el comportamiento social positivo.

Schell et al. (2015) analizaron los resultados de un programa de educación emocional de prevención de problemas de conducta, basado en la intervención "Lubo aus dem All! - Vorschulalter" (Lubo from outer space!, preschoolversion; Hillenbrand et al., 2009) en 15 jardines de infancia de Colonia (Alemania). 221 niños de educación infantil, de 5 y 6 años, se incluyeron en el estudio y fueron asignados aleatoriamente a un grupo de intervención (10 jardines de infancia; $n=126$) y a un grupo control (5 jardines de infancia; $n=95$).

Se evaluaron los comportamientos prosociales y las estrategias de resolución de problemas socio-cognitivos con el Wally Social Skills and ProblemSolvingGame (WALLY; Webster-Stratton, 1990; la versión alemana del Preschool Social BehaviorQuestionnaire

(PSBQ; Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piche y Royer, 1992), y el C-TRF (Achenbach y Recorla, 2000). La recogida de datos se llevó a cabo en la pre y posintervención, y cinco meses después de finalizar. El programa se llevó a cabo en el grupo de intervención durante 12 semanas. El grupo de control continuó con actividades de jardín de infancia convencionales.

El proceso de aleatorización falló. En la preintervención el grupo control contenía menos niños con una enfermedad o discapacidad, y en general mostró mejores valores para todos los parámetros excepto el comportamiento prosocial. Mientras, los niños del grupo de intervención tuvieron un desempeño peor en la preintervención. En la posintervención hubo una mejora adicional en el grupo de intervención en comparación con la mejora espontánea vista en el grupo control. Inmediatamente y cinco meses después del final de la intervención, las estrategias de resolución de problemas socio-cognitivos y el comportamiento prosocial de los niños del grupo de intervención habían mejorado más que las del grupo control. No hubo diferencias significativas entre los niños con y sin riesgo.

Ulutas y Ömeroglu (2007) investigaron el efecto de un programa de educación de la inteligencia emocional en aulas preescolares de una población de Turquía. Los participantes tenían 6 años de edad. La muestra consistió en 120 niños elegidos a través de un muestreo aleatorio. 40 niños fueron asignados al grupo experimental, 40 al placebo y 40 al control.

Se midieron las habilidades de inteligencia emocional (reconocimiento, comprensión y gestión de emociones) y la empatía de los niños mediante las diversas escalas de inteligencia emocional para niños de Sullivan (1999), adaptadas para niños turcos. Los niños elegidos del grupo experimental participaron en un programa de inteligencia emocional, que contenía 24 actividades aplicadas 2 días cada la semana por los maestros del aula durante 12 semanas. El grupo control placebo se estableció para determinar el efecto del investigador. Los niños del grupo placebo tomaron parte en actividades coherentes con sus programas de educación diaria. Los niños en el grupo control no fueron sometidos a ninguna intervención.

No se observaron diferencias significativas entre los grupos en la preintervención. En la posintervención hubo diferencias en el grupo experimental con respecto a la preintervención y a los grupos placebo y control, con mejora en las habilidades sociales, en el reconocimiento, la comprensión y manejo de emociones, en la empatía y la puntuación total al final del programa. En el grupo control no se encontraron diferencias significativas entre el pretest y el posttest, y en el de control placebo las puntuaciones aumentaron de

forma moderada pero no significativa con respecto al grupo experimental y de control. En el seguimiento a un mes, los efectos en el grupo experimental seguían siendo perceptibles.

Upshur, Wenz-Gross y Reed (2013) llevaron a cabo un estudio sobre los efectos que tuvo el programa The Second Step Preschool/Kindergarten Kit (Committee for Children, 2002) para maestros, padres y niños en una ciudad del noreste de Estados Unidos. La edad de los participantes fue de 4 a 6 años. Cuatro centros comunitarios de cuidado infantil fueron asignados aleatoriamente al grupo de intervención y al grupo control en el primer año (2 intervención, 8 clases; 2 control, 7 clases). En el segundo año hubo una reducción de un centro de control y de un aula en el centro de intervención (6 clases de intervención, 4 de control). La muestra final consistió en 233 niños en el primer año (133 grupo experimental, 100 grupo control) y 30 maestros (15 grupo experimental, 15 grupo control) y 177 niños en el segundo año (111 grupo experimental, 66 grupo control) y 26 maestros (17 intervención, 9 control).

Se recogieron datos de alumnos y maestros antes y después de la intervención ambos años, en el otoño y en la primavera. Los maestros completaron dos subescalas del Inventario de Burnout de Maslach (The Maslach Burnout Inventory; Maslach, Jackson, y Leiter, 1996) sobre el agotamiento emocional y el logro personal. Se utilizó la Escala-Revisada de la Primera Infancia de Calificación Ambiental (Early Childhood Environmental Rating Scale-Revised, ECERS-R; Harms, Clifford y Cryer, 1998) para identificar variables potenciales de confusión en las aulas de intervención y de control antes de la intervención y para evaluar el clima del aula (conductas disruptivas e interacción). La Escala de Interacción del Cuidador (Caregiver Interaction Scale, CIS; Arnett, 1989) se utilizó para evaluar aspectos relacionados con la formación del maestro, seguridad, apego y lenguaje infantil. Y el inventario SESBI (Eyberg y Pincus, 1999) para detectar problemas de conducta. Los maestros además completaron la adaptación del inventario ASBI (Hogan et al., 1992). En el grupo experimental se implementó el programa Second Step con lecciones enfocadas al trabajo con la empatía, el manejo de emociones y la resolución de problemas por parte de profesores, administradores de la intervención y personal del estudio durante 2 años y un tercer año de seguimiento. En el grupo control se les instruyó para que continuaran con las actividades sociales y emocionales que usualmente implementaban, el Plan de Estudios Creativo (Dodge, Colker, y Heroman, 2002).

Los resultados en la posintervención indicaron que en ambos años se produjeron mejoras en las habilidades sociales y emocionales de los niños, el programa contribuyó a mejorar el clima de clase y las habilidades de interacción en las aulas de intervención; por el contrario en las aulas control, las habilidades de interacción se vieron disminuidas. En las aulas de intervención se administró de forma favorable la disciplina y los problemas de conducta de los niños se redujeron, mientras que aumentaron en las aulas control.

Webster-Stratton, Reid y Stoolmiller (2008) realizaron un estudio sobre los efectos y resultados del programa de prevención universal para profesorado y alumnado Incredible Years (IY) basado en Teacher Classroom Management and Child Social and Emotion curriculum (Dinosaur School) desarrollado por Webster-Stratton (2000). La edad de los participantes estaba entre los 3 y los 6 años. La muestra del estudio consistió en 1768 estudiantes y 119 maestros. Se asignó aleatoriamente a condiciones de intervención o control a 160 aulas de programas Head Start culturalmente diversos y de escuelas primarias que atendían a poblaciones de bajos ingresos y multiétnicas en Seattle (Washington) (42 Head Start, 59 kindergarten y 59 primer grado).

Se recogieron datos de niños y maestros en la pre y posintervención. Se midieron las implicaciones y los comportamientos de los niños con el MOOSES (Tapp et al., 1995); las competencias sociales y emocionales (autorregulación emocional) fueron evaluadas con el School Readiness and Conduct Problems: Coder Observation of Adaptation-Revised (COCA-R; versión observacional del TOCA-R; Werthamer-Larsson, Kellam, y Oveson-McGregor, 1990) y las habilidades de los niños para resolver problemas con el WALLY (1990). También se midieron las competencias de los docentes pre y post intervención. Las interacciones de maestros y niños fueron evaluadas con el MOOSES (Tapp et al., 1995), las estrategias de estilo y el manejo de la clase mediante Teacher Coder Impressions Inventory (TCI; Webster-Stratton y Reid., 2008) y el ambiente del aula con Classroom Atmosphere Measure (CAS; Greenberg, Kusche, Cook y Quamma, 1995). La participación de los padres y madres fue evaluada con el cuestionario Teacher-Parent Involvement Questionnaire (INVOLVE-T; Webster-Stratton, Reid y Hammond, 2001). El grupo de intervención recibió el programa Dinosaur School durante 6 meses, de noviembre a abril, implantado por los maestros del aula bajo la supervisión de personal de investigación. Las escuelas del grupo control siguieron su plan de estudios habitual.

En las evaluaciones previas al programa las escuelas de intervención y control no mostraron diferencias significativas en las variables demográficas o escolares. Tras el programa los maestros del grupo de intervención usaron estrategias de manejo de clase más positivas y mostraron más implicación con los padres que los maestros del grupo control. Los estudiantes del grupo experimental mostraron más competencia social y autorregulación emocional y menos problemas de conducta que los estudiantes del grupo control. El tamaño del efecto fue particularmente fuerte para los estudiantes de las aulas con las puntuaciones iniciales más pobres y que contaban con muy bajos niveles iniciales de preparación escolar y con problemas de conducta elevados. La satisfacción con el programa fue muy alta.

4. Conclusiones

- Las emociones son programas de reacción automática del organismo caracterizados por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada, generados como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Están constituidas por tres componentes, el neurofisiológico, el comportamental y el cognitivo, y su intensidad varía en función de la evaluación subjetiva sobre cómo la información que recibimos afecta a nuestro bienestar.
- Las emociones pueden clasificarse en positivas (logro de un objetivo, agradables, bienestar) y negativas (resultado desfavorable, desagradable, malestar) o básicas/primarias (innatas, aparecen en los primeros meses) y complejas/secundarias (connotación social, requieren de experiencia y aprendizaje, conciencia de uno mismo y de reglas).
- El desarrollo emocional es un proceso individual y transaccional. Desde el nacimiento, las emociones permiten que el niño proporcione información sobre cómo se siente y llame la atención de los adultos, regulando sus conductas. A su vez, las conductas de los niños son reguladas por las acciones de las personas de su entorno, en un proceso de construcción social en el que influyen la figura de apego (referente social), la cultura y las relaciones con el ambiente. El segundo y tercer año de vida constituyen una etapa vital en el desarrollo emocional, en la que el niño toma conciencia sobre los propios estados y expresiones emocionales. A partir de los tres años, las interacciones con los iguales ejercen una influencia central en el desarrollo emocional.

- La importancia de un desarrollo emocional adecuado pone de relieve la necesidad de la educación emocional desde las primeras etapas. La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que tiene como objetivo potenciar el desarrollo emocional y capacitar al individuo para afrontar los retos de la vida, incrementando su bienestar personal y social.
- Para dar respuesta a esa necesidad, se han desarrollado diversos programas de educación emocional dirigidos específicamente a ser implementados por los maestros en las aulas de educación infantil. Algunos de los más empleados incluyen los programas PATHS, HEAD START REDI, PRE-K, CAP, Lubo del espacio exterior, IncredibleYears, YCDI, el Modelo de la Pirámide, INSIGHTS, Aprender a Convivir, EBP, El Segundo Paso o Al's Pals. Estos programas psicoeducativos tienen como objetivo principal potenciar el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales mediante contenidos centrados en la comprensión y expresión de emociones, el autocontrol y la regulación de las emociones, la comunicación, la resolución de problemas, la empatía y la construcción de buenas relaciones con los demás; el Modelo de la Pirámide, INSIGHTS y EBP incluyen también entre sus objetivos disminuir los comportamientos desafiantes de los niños; el programa Pre-K de Tulsa y Head Start REDI trabaja además la dimensión cognitiva y la instrucción académica (habilidades lingüísticas y de lectura). Estos programas han sido manualizados para protocolizar su implementación. En relación con los materiales y metodología de los programas, estos incluyen tarjetas, marionetas, juegos en grupo, accesorios de juguete, juegos de sonido, juegos cooperativos y de rol, proyectos de arte, libros, retroalimentación del profesor, debates, viñetas, vídeos, carteles de colores y música, entre otros. Muchos de ellos implican además la participación de las familias.
- Existe un buen número de programas de educación emocional cuya eficacia ha sido debidamente comprobada a través de estudios empíricos. Muchos de ellos han sido evaluados a través de ensayos controlados aleatorizados, que representan el "gold standard" o patrón de oro en la investigación sobre la eficacia de programas de intervención.
- Los estudios analizados en la presente revisión incluyen trabajos realizados en diferentes países; predominan aquellos realizados en Estados Unidos, seguidos de Europa, y Australia. En general, estos trabajos han empleado tamaños muestrales adecuados, si bien éstos han oscilado en un amplio rango, de 99 a 3166 niños.

- La edad de todos los participantes se encontraba entre los 2 y los 6 años, pero predominaban los niños de las últimas etapas de educación infantil (4 a 6 años). En cuanto a la distribución por sexos, los porcentajes estuvieron equilibrados para niños y niñas. La mayoría de las aulas muestrales eran multiculturales.
- En relación con las características de las intervenciones evaluadas, su intensidad fue muy variable, estando comprendida entre las 10 semanas (p.ej, INSIGHTS) y los 9 meses (p.ej., PATHS). Las lecciones fueron implementadas entre una (p.ej., PATHS) y tres veces por semana (p.ej.,Lubo del espacio exterior), con una duración de entre 15 y 45 minutos.
- Los instrumentos empleados para evaluar la eficacia de los programas han sido muy variados. Algunos estudios emplean medidas elaboradas ad hoc para los mismos, y evalúan aspectos no relacionados directamente con las competencias socioemocionales. Esta variabilidad en los instrumentos utilizados dificulta la comparación de los resultados, y la construcción de un campo de estudio homogéneo.
- Todos los programas estaban dirigidos a alumnado de educación infantil y fueron implementados por los maestros del aula, que contaban a veces con la supervisión y ayuda del personal de la investigación y programa (p. ej., Aprender a Convivir); todos ellos cuentan con una formación de los maestros previa a la intervención para capacitarlos para la implementación de la misma. Los programas Incredible Years, modelo de Pirámide y Segundo Paso fueron evaluados tanto en alumnos como en profesores.
- Los resultados de las intervenciones evaluadas son prometedores. En general, consiguieron una mejora en las habilidades emocionales, la identificación, comprensión, expresión, regulación de las emociones y bienestar emocional, cambios positivos en la apatía, agresividad, atención y timidez; una mejora en las habilidades de afrontamiento, una reducción de conductas problemáticas (externalización, internalización e hiperactividad), comportamiento social positivo, mejora en la empatía y mayor competencia social (cooperación, interacción, independencia social) y de resolución de problemas, mejora en las interacciones con el maestro, la obediencia y el clima del aula.
- La mayoría de los programas estudiados informan de la significación estadística de sus efectos. Sin embargo, no proporcionan datos acerca del tamaño del efecto. Otra limitación de los estudios existentes es la ausencia de evaluaciones de seguimiento, que permitan comprobar el mantenimiento de los resultados alcanzados.

- Una recomendación a la hora de desarrollar futuros trabajos sería el empleo de instrumentos de evaluación estandarizados, que permitiesen unificar los criterios de evaluación y comparar los resultados de los distintos trabajos. Futuros estudios deberían incluir indicadores del tamaño del efecto para determinar la magnitud de los resultados alcanzados, y evaluaciones de seguimiento a largo plazo. Por último, futuras investigaciones deberían evaluar la implementación de programas de educación emocional en nuestro país, donde la evidencia es escasa, limitándose a un solo trabajo (Justicia-Arráez et al., 2005).

5. Referencias bibliográficas

- Achenbach, T. M. y Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms and profiles: An integrated system of multi-informant assessment*. Burlington: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Adler, F. y Lange, G. (1997). *Children's mastery orientations and school achievement in the elementary grades*. Poster presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Arnett, J. (1989). Caregiving in day-care centers. Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541–552.
- Ashdown, D.M. y Bernard, E.B. (2012). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children? *Early Childhood Education Journal*, 39, 397–405.
- Benítez, J. L. y Fernández, M. (2010). Desarrollo afectivo, emocional y de la personalidad. En A. Muñoz (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp.121-139). Madrid: Pirámide.
- Benítez, J. L., Pichardo, M. C., García, T., Fernández, M., Justicia, F., y Fernández, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la Preschool and Kindergarten Behavior Scale en población española. *Psicothema*, 23, 314-321.
- Berk, L. (1994). *Child development* (3th ed). Massachusetts: Allyn and Bacon
- Bernard, M. E. (2002). *Providing all children with the foundations for achievement and social-emotional-behavioural well-being* (2nd ed - Revised). Oakleigh, Victoria, Australia: Australian Scholarships Group.

- Bernard, M. E. (2007). *Program achieve: A social and emotional learning curriculum (3rd ed.)*. Oakleigh, Victoria, Australia: Australian Scholarships Group.
- Bernard, M. E., Magnum, N. y Urbach, D. (2009). *Wellbeing survey (Teacher Form—Early Years)* (2nd ed.). Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Bierman, K.L., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Blair, C, y Domitrovich, C.E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI Program. *Development and Psychopathology*, 20, 821–843.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis S.A.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional*. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.
- Brownell, R. (2000). *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test Manual*. Novato, CA: Academic Therapy Publications
- Committee for Children, (2002). *Second step: Preschool kindergarten social/emotional learning kit; second step Pre-K/ teacher guide; second step parent guide*. Seattle, WA: Committee for Children.
- Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG). (1995). *Psychometric Properties of the Social Competence Scale – Teacher and Parent Ratings*. University Park, PA: Pennsylvania State University
- Denham, S., Bouril, B. y Belouad, F. (1994). Preschoolers' affect and cognition about challenging peer situations. *Child Study Journal*, 24, 1–21.
- Dodge, D. T., Colker, L. J. Y Heroman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool*. Washington, DC: Teaching Strategies.
- Domitrovich, C., Cortes, R. C. y Greenberg, M. T. (2001). *Head Start Competence Scale Technical Report*. Unpublished manuscript, Pennsylvania State University.
- Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., Cortes, R.y Kusche, C. A. (2004). *PATHS instructor's manual*. South Deerfield: Channing Bete Company
- Domitrovich, C.E., Cortes, R.C. y Greenberg, M.T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.

- Domitrovich, C.E., Greenberg, M.T., M.T., Kusche, C. y Cortes, R. (2005). *The preschool PATHS curriculum*. Deerfield; Channing Bete Publishing Company.
- Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J. J., Conroy, M., Smith, B. J., . . . Sowell, C. (2006). Prevention and intervention with young children's challenging behavior: Perspectives regarding current knowledge. *Behavioral Disorders*, 32, 29–45.
- Dunn, L. M. y Dunn, L. M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- DuPaul, G.(1991). Parent and teacher ratings of ADHD symptoms: Psychometric properties in a community based sample. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20, 245–253.
- Durmuşoğlu, N. y Deniz, M.E. (2010). The Effects of an Emotional Education Program on the Emotional Skills of Six-year-old Children Attending Preschool. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 10(4), 2123-2140
- Eisenberg, N., Fabes, R. A, Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., Y Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, 1418-1438.
- Eyberg, S. M. y Pincus, D. (1999). *ECBI & SESBI-R: Eyberg child behavior inventory and Sutter-Eyberg student behavior inventory-revised: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de estudios Ramón Areces.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E. y, Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58, 48–52.
- Frijda, N. H. (1988). *The laws of emotion*. *American Psychologist*, 43, 349-358.
- Glutting, J. J. y Oakland, T. (1991). *Guide to the assessment of test session behaviors*. San Antonio, TX: ThePsychologicalCorporation.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- Gormley, W.T., Newmark, K., Phillips, D.A., Welti, K. y Adelstein, S. (2011). Social-Emotional Effects of Early Childhood Education Programs in Tulsa. *Child Development*, 82, 2095–2109

- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T. y Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117–136.
- Gresham, F. M. y Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. y Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales manual*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Harms, T., Clifford, R. M. y Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. New York: Teachers College Press.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion*. Oxford: Blackwell.
- Hemmeter, M. L., Fox, L., y Snyder, P. (2008). *The Teaching Pyramid Observation Tool—Research Edition*. Unpublished assessment.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. y Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35, 583–601.
- Hemmeter, M.L., Snyder, P.A., Fox, F. y Algina, J. (2016). Evaluating the Implementation of the Pyramid Model for Promoting Social-Emotional Competence in Early Childhood Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36, 1-14
- Hidalgo, M. V. y Palacios, J. (1999). El desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. I (pp. 257-282). Madrid: Alianza.
- Hillenbrand, C, Hennemann, T. y Heckler-Schell A. (2009). *“Lubausdem All!” Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hogan, A. E., Scott, K. G. y Bauer, C. R. (1992). The adaptive social behavior inventory (ASBI): A new assessment of social competence in high-risk three-year-olds. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 10, 230–239.
- Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 121-137.
- Izard, C. E. (2000). *EERS: Emotion Expression Rating Scale*. Unpublished manuscript, University of Delaware.
- Izard, C. E., Haskins, F. W., Schultz, D., Trentacosta, C. J. y King, K. A. (2003). *Emotion Matching Test*. Unpublished manuscript, University of Delaware.

- Izard, C.E., King, K.A., Trentacosta, C.J., Morgan, J.K., Laurenceau, J.P., Krauthamer-Ewing, E.S. y Finlon, K.J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*, 20, 369–397.
- Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A. y Mostow, A. J. (2004). An emotion-based prevention program for Head Start children. *Early Education and Development*, 15, 407–422.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, M., Fernández, E., y Pichardo, M. C. (2008). Aprender a convivir: programa de prevención do comportamento antisocial na educación infantil. *Cadernos de psicoloxía*, 32, 37- 47.
- Justicia-Arráez, A., Pichardo, M.C. y Justicia, F. (2015). Effect of the “Aprender a Convivir” program on social competence and behavioral problems in three year old children. *Anales de Psicología*, 31, 825-836.
- Kusche, C. A. (1984). *The understanding of emotion concepts by deaf children: An assessment of an affective education curriculum*. Unpublished doctoral dissertation, University of Washington.
- Kusche, C.A. y Greenberg, M.T. (1994). *The PATHS curriculum*. South Deerfield, MA: Channing-Bete Co.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press
- Lewis, M. (1987). Social development in infancy and early childhood. En J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*. (2nd ed., pp. 419-555). New York: John Wiley & Sons.
- Lonigan, C.J., Wagner R.K., Torgesen, J.K. y Rashotte, C.A. (2007). *TOPEL: Test of Preschool Early Literacy*. Austin, TX: PRO-ED, Inc.
- Lutz, M. N., Fantuzzo, J. y McDermott, P. (2002). Multidimensional assessment of emotional and behavioral adjustment problems of low-income preschool children: Development and initial validation. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 338–355.
- Lynch, K.B., Geller, S.R. y Schmidt, M.G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *Journal of Primary Prevention*, 24, 335-353.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.
- McClowry, S. G. (2002). The temperament profiles of school-age children. *Journal of Pediatric Nursing*, 17, 3–10.

- McCormick, M.P., O'Connor, E.E., Cappella, E. y McClowry S.G. (2015). Getting a good start in school: Effects of INSIGHTS on children with high maintenance temperaments. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 128–139
- Merrell, K.W. (1994). *Preschool and kindergarten behavior scales test manual*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Co.
- Merrell, K.W. (1996). Socio-emotional assessment in early childhood: The Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Early Intervention*, 20, 132–145.
- Merrell, K.W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Austin, TX: Pro-ed.
- National Research Council and Institute of Medicine. (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nelson, G., Westhues, A. y MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention & Treatment*, 6, 1–35.
- Nix, R.L, Bierman, K.L., Domitrovich, C.E y Gill, S. (2013). Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24(7).
- Oatley, K. y Jenkins, J. M. (1996): *Understanding Emotions*. Cambridge, Ma.: Blackwell Pu.
- O'Connor, E. E., Cappella, E., McCormick, M. P. y McClowry, S. G. (2014). An examination of the efficacy of INSIGHTS in enhancing the academic and behavioral development of children in early grades. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1156-1169.
- O'Connor, E., Rodriguez, E., Cappella, E., Morris, J. y McClowry, S. (2012). Child disruptive behavior and parenting efficacy: A comparison of the effects of two models of INSIGHTS. *Journal of Community Psychology*, 40, 555–572.
- Olson, S. L. (1984). *The Preschool Competence Questionnaire: Factor structure, longitudinal stability, and convergence with ratings of maladjustment*. Unpublished manuscript.
- Ortiz, M.J. (2001) El desarrollo emocional. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz, (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp.95-115). Madrid: Pirámide
- Parlakian, R. (2003). *Before the ABCs: Promoting school readiness in infants and toddlers*. Washington, DC: Zero To Three.
- Phillips, D., Gormley, W. T. y Lowenstein, E. A. (2009). Inside the pre-kindergarten door: Classroom climate and instructional time allocation in Tulsa's pre-K programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 213–228.

- Pianta, R. C., La Paro, K. M. y Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] manual: Pre-K*. Baltimore, MD: Brookes.
- Plutchik, R. (1958). *Outlines of a new theory of emotions*. *Psychosomatic Medicine*, 17, 306-310.
- Raver, C.C., Garner, P.W. y Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? En R. C. Pianta, M. J. Cox, y K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121–147). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Reina, M.C. y Sánchez, V. (2014). Educación emocional y bienestar docente. En M. Prados et al., (Eds.), *Manual de psicología de la educación: para docentes de educación infantil y primaria* (pp. 171-192). Madrid: Pirámide
- Ribordy, S., Camras, L., Stafani, R. y Spacarelli, S. (1988). Vignettes for emotion recognition research and affective therapy with children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, 322-325.
- Ríos, M. y Vallejo, R. (2011). Desarrollo emocional y personal. En V. Tinoco, (Eds.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp.145-165). Madrid: Pirámide
- Santrock, J. (1997). *Life-span development* (6th ed). Iowa: Wm. C. Brown, Dubuque.
- Schell, A., Albers, L., Kries, R., Hillenbrand, C., y Hennemann, T. (2015): Preventing behavioral disorders via supporting social and emotional competence at preschool age. *DeutschesArzteblatt International*, 112,647-654
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P. y Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development & Psychopathology*, 13, 53–67.
- Schultz, D., Izard, C.E. y Bear G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371–387.
- Shapiro, E. (2004). *Academic skills problems workbook*. New York: The Guilford Press.
- Shields, A. y Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906–916.
- Shure, M. B. (1993). I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care*, 96, 49–64.

- Sullivan, A. K (1999). *The Emotional Intelligence Scale for Children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, VA.
- Tapp, J., Wehby, J.H. y Ellis, D. (1995). A multiple option observation system for experimental studies: MOOSSES. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 27, 25–31
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K. y Rashotte, C.A. (1999). *Test of Word Reading Efficiency*. Austin, TX; PRO-ED Publishing, Inc.
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piche, C. y Royer, N. (1992). A prosocial scale for the preschool behaviour questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15: 227-245.
- Trentacosta, C.J. y Fine, S.E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 1–29.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. J., Carrol, E. M., y Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21, 148-170.
- Ulutas, I. y Ömeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and personality*, 35(10), 1365
- Upshur, C., Wenz-Gross, M. y Reed, G. (2013). A Pilot Study of a Primary Prevention Curriculum to Address Preschool Behavior Problems. *Journal of Primary Prevent*, 34, 309–327
- U.S. Department of Health and Human Services. (2005). *Head Start Impact Study: First year findings*. Washington, DC: Author.
- Virginia Commonwealth University Intellectual Property Foundation (1997). *Child Behaviour Rating Scale*, Richmond, VA: Wingspan, LLC
- Webster-Stratton, C. (1990). Wally Game. *A problem-solving skills test*. University of Washington: Unpublished manuscript.
- Webster-Stratton, C. (2000). *How to promote social and academic competence in young children*. London: Sage Publications.
- Webster-Stratton, C. y Reid, M.J. (2008). Strengthening social and emotional competence in socio-economically disadvantaged young children: Preschool and kindergarten school-based curricula. En W.H. Brown, S.L. Odom y S.R. McConnell (Eds.), *Social competence*

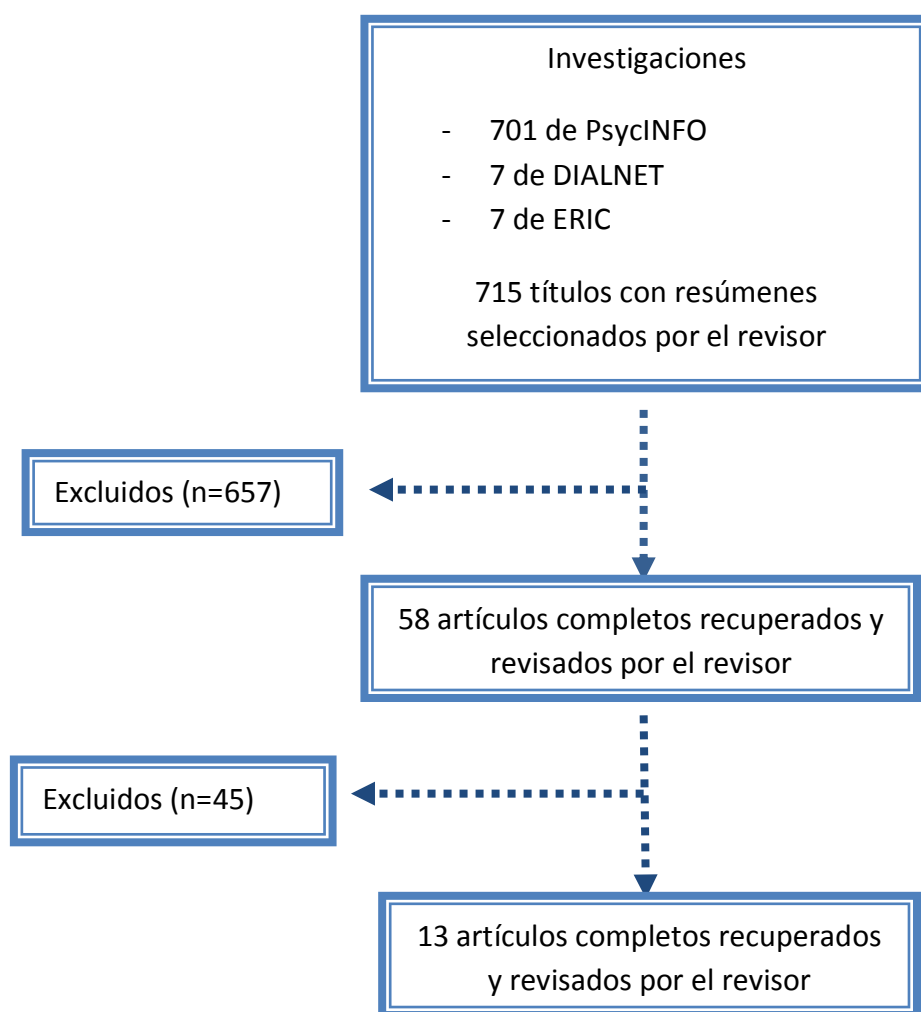
- of young children: Risk, disability, and intervention (pp. 185–203). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J., y Hammond, M. (2001). Social skills and problem solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 943–952.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J. y Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 471–488
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S.G. y Oveson- McGregor, K.E. (1990). Teacher interview: Teacher observation of classroom adaptation–Revised (TOCA-R). En S.G. Kellam (Ed.), *Johns Hopkins Prevention Center training manual*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Wingspan, L.L.C. (1999). *AI's Pals: Kids Making Healthy Choices*. Richmond, VA: Author
- Woodcock, R.W., McGrew, K.S.; y Mather, N.M. (2001). *Woodcock-Johnson III: Tests of Cognitive Abilities*. Itasca, IL: Riverside
- Zaccagnini, J.L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En A. Acosta y M. Jiménez (Eds.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 163-174). Madrid: Ministerio de Educación, Política social y deporte. Gobierno de España.

ANEXOS

Anexo I: Tabla 1. Competencias que se trabajan con este TFG

Competencias generales	Competencias básicas	Otras competencias
Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo de 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.	Capacidad para aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de estudio.	Capacidad de autoorganización en la planificación y desarrollo de la labor investigadora y/o profesional tomando iniciativas e implicándose activamente en la resolución de problemas.
Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.	Capacidad para reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro del área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.	Capacidad de autonomía en la búsqueda, selección y tratamiento de información relevante para el objetivo del trabajo propuesto.
Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios en educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de avance de la calidad con aplicación a los centros educativos.	Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.	Capacidad de aplicación integrada de los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo del grado.
		Capacidad de sistematización y presentación de información de manera organizada y correcta desde el punto de vista académico y profesional, empleando diferentes códigos y recursos lingüísticos, materiales y tecnológicos.
		Capacidad de reflexión y reformulación sobre el trabajo desarrollado, incorporando una actitud autocrítica constructiva sobre el mismo.

Anexo II: Figura 1. Diagrama. Estrategia de búsqueda. Artículos revisados, excluidos y seleccionados.



Anexo III: Tabla 2. Sumario de los estudios revisados

Publicación	Participantes	Intervención	Resultados
Ashdown y Bernard (2011)	Melbourne (Australia) Niños: 99 Preescolar: 42; Edad: 5 años Grado 1: 57; Edad: 6 años Sexo: 45 mujeres; 54 hombres Idioma: inglés 46% de los estudiantes; asiático 37,4% (menos chino); africano 4%; chino 3%; europeo 8,1% e Islas del Pacífico 1%.	¡Tú puedes hacerlo! Programa de Educación de la primera infancia (You Can Do It! Early Childhood Education Program, YCDI; Bernard, 2002, 2007). Los maestros de los grupos de la YCDI fueron sometidos a una formación y entrenados en el uso de los componentes del programa de Early Childhood de YCDI. El Currículo de Aprendizaje Social y Emocional de YCDI consistía en lecciones estructuradas que contenían actividades que presentaban las características emocionales, conductuales y actitudinales de la confianza, la persistencia, la organización y la resiliencia emocional. Se implementaron 3 lecciones de 20 minutos de YCDI por semana por parte de los maestros. Los maestros de preescolar y de grado 1 que presentaron YCDI pasaron 2 semanas (aproximadamente seis lecciones) impartiendo instrucción directa en cuatro competencias sociales y emocionales: confianza, persistencia, organización y resiliencia emocional.	En la posintervención se observó un aumento estadísticamente significativo de los niveles de competencia y bienestar social-emocional de los alumnos, una reducción en los comportamientos problemáticos (externalización, internalización e hiperactividad) y un aumento en el logro de la lectura para los estudiantes de grado 1 con respecto al grupo control y al pretest. Los efectos fueron mayores en los estudiantes de grado 1 que en los de preescolar. En el grupo control, la clase de grado 1 mostró un aumento en los comportamientos problemáticos y un descenso en las habilidades sociales totales con respecto al pretest, mientras que la clase de preescolar mostró una disminución en las conductas problemáticas y sus niveles de habilidades sociales se mantuvieron entre el pretest y postest.
Domitrovich et al. (2007)	Pennsylvania (EEUU) Niños: 246 Edad: 51.40 meses (4 años)	Promoción de una estrategia de pensamiento alternativo (Promoting Alternative Thinking Strategy, PATHS; Kusche y Greenberg, 1994)	En la posintervención, los niños del grupo de intervención con mayores habilidades de conocimiento emocional, mayor

	<p>Sexo: 120 niños y 126 niñas Etnia: 47% afroamericanos; 38% europeos y estadounidenses; 10% hispanos.</p>	<p>Objetivos: desarrollar la conciencia y comunicación de las propias emociones y las de los demás; enseñar el autocontrol de la excitación y el comportamiento; promover el autoconcepto y las relaciones positivas entre pares; desarrollar habilidades para resolver problemas y crear un ambiente positivo en el aula que apoye el aprendizaje social y emocional. El programa se divide en unidades temáticas que incluyen lecciones sobre los elogios, sentimientos básicos y avanzados, una estrategia de auto-control (versión revisada de la Técnica de la Tortuga) y la resolución de problemas. Actividades de extensión (juegos en grupo, proyectos de arte, libros) que se integraron en los programas preescolares típicos existentes (lengua y literatura, música, arte, etc.) El plan de estudios que se aplicó en el grupo de intervención contaba con 30 lecciones que fueron entregadas 1 vez por semana por los maestros de Head Start. Grupo control: ninguna intervención</p>	<p>vocabulario de emoción receptivo y más precisos en la identificación de sentimientos, además de mayor competencia social, mayores niveles de interacción social y regulación emocional y habilidades sociales con sus compañeros en comparación con los niños de control. El efecto de la intervención fue más positivo para los niños con niveles medios más altos de habilidad verbal. Los resultados de los niños del grupo de intervención con menor capacidad verbal no eran diferentes a los del grupo de control. No se observaron diferencias significativas entre los estudiantes de intervención y control en las medidas de control inhibitorio, atención, o la resolución de problema.</p>
Gormley et al.(2007)	<p>Tulsa (Oklahoma) Niños: 3166 G.E: 1703 niños (1.318 TPS pre-K; 363 CAP) G.C: 1463 niños Edad: 4 años Familias de bajos ingresos</p>	<p>Pre-K de las Escuelas Públicas de Tulsa (TPS pre-; (Phillips et al., 2009 y Proyecto de Acción Comunitaria (CAP) del programa Head Start del Condado de Tulsa; U.S. Department of Health and Human Services, 2005) En ambos programas se siguen las mismas pautas de calidad, ambos ofrecen ambientes de clase</p>	<p>En la posintervención, los niños que participaron en el programa TPS pre-K mostraron menos timidez y diferencias significativas en desobediencia, agresividad, búsqueda de atención, y apatía, y presentaron una reducción significativa en los problemas de</p>

		<p>emocionalmente de apoyo, pero las clases TPS ponen un mayor énfasis en la instrucción académica (que puede facilitar la adaptación de los niños a los desafíos sociales de la escolarización o puede generar angustia, si la instrucción es excesiva). El programa Head Start de Tulsa está explícitamente comprometido con el desarrollo socioemocional, mientras que el programa TPS pre-K no lo está.</p> <p>Grupo control: ninguna intervención.</p>	<p>comportamiento y mejoras en la interacción con el maestro con respecto a los niños del grupo de control.</p> <p>En la posintervención, los niños que participaron en el programa de Tulsa County Head Start (CAP) no difirieron de los compañeros del grupo control en las variables de desobediencia, atención, agresividad y apatía. Reducción marginal y significativa en la timidez para estos niños (CAP).</p>
Hemmeter et al.,(2016)	<p>Tennessee y Florida (EEUU)</p> <p>Maestros: 40</p> <p>G.E: 20; G.C: 20</p> <p>Niños: 494</p> <p>Edad: 3 y 4 años</p> <p>G.E: 252; G.C: 242</p>	<p>Modelo de la Pirámide (Pyramid Model for Promoting Young Children's Social-Emotional Competence; Fox et al., 2003; Hemmeter et al., 2006).</p> <p>Objetivo: promover la competencia social-emocional y prevenir y tratar a niños pequeños con comportamientos desafiantes.</p> <p>El programa cuenta con 3 niveles de práctica de intervención, las prácticas universales para el aprendizaje y desarrollo social-emocional activo (inscripción en los juegos de los niños, participación en conversaciones de apoyo, proporción de estímulos y retroalimentación a los niños). Diseño de actividades y de ambientes que promuevan la participación de los niños (reglas, expectativas de la enseñanza, directrices claras y atractivas). Estas prácticas se centran en las interacciones, la identificación y gestión de las</p>	<p>Niños del grupo de intervención mostraron puntuaciones más altas en post-test en las habilidades sociales y más bajas en problemas de comportamiento en comparación con los niños en el grupo de control. Los análisis exploratorios mostraron que los niños con riesgo elevado de trastornos del comportamiento del grupo de intervención tuvieron mejoras en sus habilidades de interacción social en relación con los niños del grupo de control, pero no se alcanzó una diferencia significativa.</p>

		<p>emociones y la resolución de problemas sociales. Las prácticas secundarias atienden las necesidades de niños y jóvenes que están en riesgo (promover la habilidad de adquisición, la fluidez, la generalización y mantenimiento) y las prácticas terciarias o individualizadas atienden a aquellos niños con conductas persistentes. Las prácticas de enseñanza socio-emocionales se implementaron dentro y a través de las actividades y rutinas en gran o pequeños grupos. El grupo control: no recibió ninguna intervención</p>	
Izard et al. (2008)	<p>Estudio 1 Niños: 191 pretest - 146 posttest Edad: 2,93 -5,03 años Sexo: 100 varones Etnias: 66 afroamericanos, 82 de raza blanca, de 26 biraciales, 21 hispanos, 2 asiáticos y 1 de las Islas del Pacífico.</p> <p>Estudio 2 Niños: 177 Edad: 3 y 5 años Sexo: 91 varones. Etnia: 50% eran afroamericanos, 48% eran hispanos o latinos.</p>	<p>Programa de prevención basado en la emoción (Emotion-Based Prevention Program, EBP; Izard et al., 2004) Objetivo: mejorar la competencia emocional y disminuir el comportamiento desafiante. Implementado por maestros, autores y asistentes de la investigación durante 20 semanas. El programa consta de 20 lecciones. Cada lección cuenta con una representación de marionetas, juegos interactivos y lectura de una historia, todo relacionado con las emociones (alegría, tristeza, enojo y miedo). El estudio 2 incorporó cambios en EBP: hacer un Manual CE más amigable para el maestro e involucrar a los maestros y programa más atractivo para los niños más pequeños con materiales visualmente más interesantes y la adición de artesanías relacionadas con la</p>	<p>Estudio 1 En la posintervención se produjo un incremento en el conocimiento y la regulación de las emociones (solo los niños de 4 años) y una disminución de las expresiones emocionales negativas, la agresión, el comportamiento ansioso/deprimido y las interacciones negativas entre el par y el adulto en comparación con el grupo control.</p> <p>Estudio 2 En la posintervención, mayores aumentos en el conocimiento emocional (niños de 3 y 4 años), la regulación emocional, la expresión emocional positiva y la competencia social. EBP más efectiva en la reducción de</p>

		<p>emoción adicional.</p> <p>Grupo control estudio 1: no recibió ninguna intervención y siguió con su práctica habitual.</p> <p>Grupo control estudio 2: recibieron el programa I Can ProblemSolve (ICPS)</p>	<p>comportamiento de mala adaptación que en el aumento de comportamiento positivo o adaptativa en el estudio 1; estudio 2 los efectos más fuertes en el comportamiento social positivo.</p>
Justicia-Arráez et al. (2015)	<p>Granada (España)</p> <p>Niños: 313</p> <p>Edad : 3 años</p> <p>G.E: 162</p> <p>Sexo: 46.9% niños; 53.1% niñas</p> <p>G.C: 151</p> <p>Sexo: 49.7% niños; 50.3% niñas.</p>	<p>Aprender a Convivir (Justicia et al., 2008)</p> <p>Objetivo: desarrollo de la competencia social.</p> <p>Intervención: Maestras e investigadoras</p> <p>La duración del programa fue de 12 semanas, llevando a cabo 2 sesiones semanales.</p> <p>Programa dividido en 4 bloques de temas (las normas y su cumplimiento; los sentimientos y las emociones; las habilidades de comunicación, de ayuda y cooperación y de forma transversal la resolución de conflictos). Dentro de cada bloque hay 6 sesiones de trabajo que se encuentran agrupadas en 3 unidades didácticas.</p> <p>Con una representación de marionetas se presentan las sesiones y los objetivos que se van a trabajar en cada una de ellas, a su vez se plantea un problema o conflicto que debe ser solucionado por parte del alumnado.</p> <p>Cada sesión consta también de una actividad específica que se realiza en gran grupo, pequeño grupo o individual.</p> <p>En el grupo control no se realizó ninguna intervención.</p>	<p>En la posintervención se encontraron diferencias estadísticamente significativas en favor del grupo experimental, con respecto al grupo control en todas las variables de competencia social (cooperación, interacción, independencia social) y de problemas de conducta (interiorizantes y exteriorizantes). Diferencias de sexo en cada una de las variables. Las niñas alcanzaron las puntuaciones más elevadas en la variable total de competencia social y los niños alcanzaron las puntuaciones más altas en la variable total de los problemas de conducta.</p>
Lynch et al. (2004)	<p>Michigan (EEUU)</p> <p>399 niños</p>	<p>Al's Pals: Niños que toman decisiones saludables (Al's Pals: Kids Making Healthy Choices; Virginia</p>	<p>En la posintervención, cambios positivos significativos en habilidades prosociales,</p>

	<p>G.E: 218; Edad: 52, 3 meses Sexo: 50% niños; 50% niñas G.C: 181 Edad: 52 meses Sexo: 51,5% niños; 48,5 niñas Etnias: 1/4 afroamericanos; 1/4 hispanos, birraciales o de otros grupos étnicos</p>	<p>Commonwealth University, 1990) Objetivo: desarrollar habilidades para comunicarse, expresar sentimientos, relacionarse positivamente con los demás, cuidar, pensar con flexibilidad, resolver problemas, usar el autocontrol y tomar decisiones saludables. Entrenar a profesores para infundir conceptos que promuevan la resiliencia dentro de sus prácticas y ambientes de enseñanza, que sean capaces de fomentar la resiliencia como un proceso continuo. El programa consta de 46 lecciones basadas en el currículo de prevención implementado por maestros capacitados, que incluyen actividades como debates sobre títeres, lluvia de ideas, juegos de rol, juegos creativos guiados y uso intencionado de música, libros, dibujos, obras de arte y movimiento. Las sesiones deben ser de 15/20 minutos. El kit del currículo proporciona materiales (3 marionetas, 12 canciones), da instrucciones claras (notas para el maestro, instrucciones narrativas y guiones de las marionetas) y métodos para la comunicación con los padres. Grupo control: no recibió intervención.</p>	<p>como la competencia socioemocional y la independencia social. Mejoras en las habilidades positivas de afrontamiento, suprimiendo el desarrollo de comportamientos antisociales y agresivos en el grupo de intervención.</p>
McCormick et al. (2015)	<p>Niños: 435 niños G.E: 225; G.C: 210 Edad: 5 años Sexo: 52% niños</p>	<p>Perspicacias en el temperamento de los niños (INSIGHTS into Children's Temperament; O'Connor et al., 2012; O'Connor et al., 2014). Programa basado en el temperamento que</p>	<p>Niños de alto riesgo se beneficiaron más del programa tras la intervención. En la posintervención los niños con temperamentos de alto riesgo en</p>

	<p>Etnia: 75% negros, no hispanos; 16% blancos, hispanos; niños restantes eran birraciales.</p> <p>Maestros: 122</p> <p>G.E: 57; G.C: 65</p>	<p>incluye contenido para padres, maestros y para estudiantes.</p> <p>Objetivo: regular las reacciones emocionales, atencionales y conductuales y aprender a resolver problemas de forma correcta y desarrollar las competencias sociales en los niños pequeños.</p> <p>El programa permite reconocer que los niños tienen diferentes temperamentos y que cada temperamento es distinto, aceptarlo y saber ajustarse a ellos, respondiendo de forma adecuada y mejorar las habilidades de empatía en maestros y padres.</p> <p>La duración del programa es de 10 semanas, con lecciones de 45 minutos cada día. El programa incluye materiales curriculares (títeres, libros, tarjetas flash, y viñetas grabadas en vídeo).</p> <p>Grupo control: Programa de lectura complementaria</p>	<p>INSIGHTS evidenciaron reducciones mayores en las conductas disruptivas y comportamientos y un aumento en el compromiso de la tarea con respecto a sus compañeros del grupo de control. Los efectos de la intervención para los niños con temperamentos de alto riesgo fueron parcialmente mediados a través de mejoras en sus relaciones con sus maestros.</p>
<p>Nix, Bierman, Domitrovich y Sukhdeep Gill (2013)</p>	<p>Pennsylvania (EEUU)</p> <p>Niños: 356</p> <p>Edad: 4 años</p> <p>Sexo: 54% niñas</p> <p>Etnia: 25% afroamericanos, 17% latinos.</p> <p>Familias de bajos ingresos</p>	<p>Programa Head Start REDI (Bierman et al 2008), mediante el currículum de PATHS.</p> <p>Objetivo: complementar y fortalecer el impacto de los programas de Head Start existentes en los dos dominios de habilidades lingüísticas y lectoras y las competencias socio-emocionales.</p> <p>Intervención sobre destrezas lingüísticas y de alfabetización emergente para el logro de lectura y el compromiso de aprendizaje (lectura diaria, preguntas, juegos y actividades prácticas con</p>	<p>En la postintervención, mayor crecimiento en el vocabulario, la alfabetización emergente, la comprensión de emociones, la competencia de resolución de problemas sociales y el comportamiento social positivo de los niños que recibieron la intervención con respecto a los niños del grupo control.</p>

		<p>materiales de manualidades). Intervención sobre las habilidades socio-emocionales de los preescolares (comprensión emocional, resolución de problemas y comportamiento social positivo). Grupo control: ninguna intervención, práctica habitual Head Start</p>	
Schell et al. (2015)	<p>Colonia (Alemania) Niños: 221 Edad: 5 a 6 años G.E: 10 escuelas infantiles; n=126 G.C: 5 escuelas infantiles; n= 95</p>	<p>Lubo del espacio exterior! (Lubo aus dem All! – Vorschulalter; Lubo from outer space!, preschool version; Hillenbrand et al., 2009) Objetivos: fortalecer el conocimiento, la expresión y la regulación emocional, la capacidad de percibir y respetar otro punto de vista, desarrollar habilidades de comunicación y de resolución de problemas sociales y la construcción de las amistades de los niños. La intervención se compone de 34 lecciones estructuradas. Cada lección tiene una duración de 35-40 minutos. Las clases se llevan a cabo por un profesor bajo la guía de un trabajador del proyecto Lubo durante un período de aproximadamente 12 semanas, 3 veces a la semana, en grupos pequeños de 9-14 niños en edad preescolar. La base del programa se encuentra en la historia del "extraterrestre Lubo" (títere). Se utilizan métodos apropiados para la edad preescolar (juegos cooperativos, juegos de rol, debates, tarjetas de imagen, métodos creativos, y un sistema de retroalimentación para apoyar el</p>	<p>En la posintervención, se produce una mejora adicional en el grupo de intervención en comparación con la mejora espontánea en el grupo control. Estrategias de resolución de problemas socio-cognitivos y el comportamiento prosocial de los niños del grupo de intervención mejoran más que las de los niños del grupo control. No hubo diferencias significativas entre los niños en riesgo y los niños con habilidades sociales normativas.</p>

		<p>proceso de aprendizaje de una manera estimulante).</p> <p>Las familias son informadas durante todo el programa.</p> <p>Grupo control: No recibió ninguna intervención, siguió con la práctica habitual de la guardería.</p>	
Ulutas y Ömeroglu (2007)	<p>Ankara (Turquía)</p> <p>Niños: 120 niños</p> <p>G.E: 40; G.P: 40; G.C:40</p> <p>Sexo: 50% niños; 50% niñas</p> <p>Edad: 6 años</p>	<p>Programa de Inteligencia Emocional</p> <p>Objetivo: aumentar la inteligencia emocional de los niños.</p> <p>Se determinaron los objetivos y los comportamientos esperados sobre la base de capacidades de la inteligencia emocional como el reconocimiento, la comprensión y la gestión de las emociones, la empatía y las habilidades sociales. Se determinaron objetivos separados para cada una de estas habilidades y se prepararon 24 actividades para su aplicación durante un período de 12 semanas. Los niños de la muestra se dividieron en dos grupos y el programa se administró durante 2 días cada semana.</p> <p>Grupo control: ninguna intervención.</p> <p>Grupo placebo: algunas actividades del programa en su práctica diaria.</p>	<p>Hubo una gran diferencia entre el pretest y posttest del grupo experimental y con respecto a los grupos placebo y control, con mejora en las habilidades sociales de los niños, en el reconocimiento, la comprensión y manejo de sus emociones, así como en la empatía y la puntuación total al final del programa.</p> <p>En el grupo control no se encontraron diferencias significativas entre el pretest y el posttest, y en el de control placebo las puntuaciones aumentaron de forma moderada pero poco significativa con respecto al grupo experimental y de control.</p> <p>En el seguimiento un mes después de la intervención, los efectos del estudio experimental seguían siendo perceptibles.</p>
Upshur et al. (2013)	<p>Año 1</p> <p>Niños: 233</p> <p>G.E: 133; G.C: 100</p> <p>Edad: 4-6 años</p> <p>Maestros : 30</p>	<p>El Segundo Paso (The Second Step Preschool/Kindergarten Kit; Committee for Children, 2002)</p> <p>En el grupo experimental se implementó el programa Second Step con lecciones enfocadas al</p>	<p>En la posintervención, en ambos años, se produjeron mejoras en las habilidades sociales y emocionales y en la propia capacidad de los niños. La mejora del clima de clase y las habilidades de</p>

	<p>G.E :15; G.C. 15</p> <p>Año 2</p> <p>Niños: 177</p> <p>G.E: 111; G.C: 66</p> <p>Maestros:</p> <p>G.E: 17; G.C: 9</p> <p>Etnia: 50% niños origen hispano; 25% afroamericanos. 40% familias de bajos ingresos</p>	<p>trabajo con la empatía, el manejo de emociones y la resolución de problemas por parte de profesores, administradores de la intervención y personal del estudio.</p> <p>En el grupo de control se les instruyó para que continuaran las actividades sociales y emocionales que usualmente implementaban, el Plan de Estudios Creativo (Dodge et al., 2002).</p>	<p>interacción en las aulas de intervención. Se administró de forma favorable la disciplina en las aulas de intervención y los problemas de conducta del maestro se redujeron.</p>
Webster-Stratton et al. (2008)	<p>Seattle (Washington)</p> <p>Niños: 1768 niños</p> <p>Edad niños: 63,7 meses (5,3 años)</p> <p>Sexo: 50% niñas</p> <p>Etnia niños: 18% latinos; 18% afroamericanos; 20% asiáticos, 27% caucásicos, 8% africanos y 9% otros minoritarios</p> <p>Idioma: 31% de los niños no hablaban inglés como primer idioma</p> <p>Maestros: 119</p> <p>Sexo maestros: 95% mujeres</p> <p>Etnias maestros: 65% caucásicos 16% afroamericanos, 12% asiáticos, 8% otros.</p>	<p>Programas de años increíbles para la capacitación de maestros y niños (Incredible Years Teacher and Child Training Programs; Escuela Dinosaurio; Webster-Stratton, 2000).</p> <p>Maestros de intervención participaron en 4 días de formación. Un miembro del personal de investigación condujo todas las clases con los maestros para asegurar que cada clase recibió una dosis completa de la intervención.</p> <p>Objetivos: promover la competencia social de los niños, la autorregulación emocional (el compromiso con las actividades de clase, la persistencia, la resolución de problemas, control de la ira), y comportamiento en la escuela (a raíz de las instrucciones del maestro, la cooperación).</p> <p>Se utilizó el Curriculum Dinosaurio que tiene 30 horas de clase por año y versiones en edad preescolar y primaria de grado. El contenido se divide en 7 unidades. Las lecciones de contenido se impartieron por lo menos 2 veces a la semana,</p>	<p>En la posintervención se pudo observar que los maestros del grupo de intervención usaron estrategias de manejo de clase más positivas y reportaron mayor implicación con los padres que los maestros de control. Los estudiantes del grupo experimental mostraron más competencia social, mayor autorregulación emocional y menos problemas de conducta que los maestros y estudiantes del grupo de control. El tamaño del efecto fue particularmente fuerte para los estudiantes de las aulas con las puntuaciones iniciales más pobres y que contaban con muy bajos niveles iniciales de preparación escolar y con problemas de conducta elevados.</p>

		<p>en gran grupo (15/20 minutos) y en pequeño grupo para actividades de habilidades específicas (20 minutos)</p> <p>Escuelas control: ninguna intervención, siguieron su plan de estudios habitual.</p>	
--	--	---	--